

Selbstbild und Fremdbild von Volksschullehrern

von

Benno Bachmair

aus

Herrndorf/Kr. Glogau



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Selbstbild und Fremdbild von Volksschullehrern

Inaugural-Dissertation
der Philosophischen Fakultät
der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg

vorgelegt

von

Benno Bachmair

aus

Herrndorf/Kr. Glogau



Tag der mündlichen Prüfung: 25.7.1969

Dekan: Universitätsprofessor Dr. K.-H. Ruffmann

Referent: Universitätsprofessor Dr. W. Loch

Korreferent: Universitätsprofessor Dr. W. Toman

Meiner Mutter

Der Uwe Reemtsma Gedächtnisstiftung

Dem H.F. & Ph.F. Reemtsma Begabtenförderungswerk

Vorbemerkungen

Die vorliegende Untersuchung entstand im Anschluß an ein Seminar zur Anthropologie des Lehrers, das von Herrn Prof. Dr. W. Loch geleitet wurde. Herrn Prof. Dr. W. Loch bin ich sehr zu Dank verbunden für die Hilfestellung, die er mir in den vergangenen zwei Jahren während meiner Arbeit an der vorliegenden Untersuchung gewährte. Danken möchte ich auch Herrn Prof. Dr. W. Toman für die Übernahme des Korreferates. Den Herren Dipl.-Kfm. H. Merz, Dipl.-Math. F. Jonas und Dipl.-Math. R. Inhetveen danke ich für die Erstellung der Auswertungsprogramme, der Firma "Quelle", Fürth, für die kostenlose Ablochung aller Daten, dem Rechenzentrum der Universität Erlangen-Nürnberg für die rechnerische Auswertung der Daten. Sechs Schülerinnen des Christian-Ernst-Gymnasiums codierten die Daten, Frl. S. Mey zeichnete die vielen Diagramme, Frau Lotz, Frau Forker und Frau Raslag schrieben schnell und zuverlässig das Manuskript, Frau H. Seiffert und Herr Dr. H. Seiffert beteiligten sich an der Korrektur. Allen diesen Helfern sage ich meinen Dank. Nicht zuletzt sei allen Lehrern, die die Fragebogen ausfüllten und verteilten, mein herzlicher Dank ausgesprochen.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. <u>Selbstbild und Fremdbild des Volksschullehrers als pädagogisches Problem</u>	1
1.1 Einleitende Fragen zum Volksschullehrer-Selbstbild	1
1.2 Darstellung zweier fiktiver Lehrer-Selbstbilder	2
1.3 Die pädagogische Relevanz des Lehrer-Selbstbildes, exemplarisch aufgezeigt an dessen Rolle in Unterricht und Lehrerfortbildung	6
1.4 Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Selbstbild und Fremdbild des Lehrers	10
2. <u>Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Untersuchung des Selbstbildes von Volksschullehrern</u>	11
2.1 Das Lehrer-Selbstbild als Unterrichtsvariable	12
2.2 Das Selbstbild als Charakteristikum der Lehrerpersönlichkeit	16
3. <u>Definition des Begriffes Selbstbild</u>	21
4. <u>Determinanten des Lehrer-Selbstbildes</u>	30
5. <u>Methoden der Erfassung und Analyse des Selbst- und Fremdbildes von Volksschullehrern</u>	44

		Seite
5.1	Rating-Skalen als Elemente des Selbst- bild- und Fremdbild-Fragebogens	45
5.2	Selbstbild- und Fremdbild-Fragebogen	48
5.3	Semantisches Differential	58
5.4	Die Untersuchungsstichprobe	64
5.5	Statistische Auswertung	69
5.5.1	χ^2 -Homogenitätstest	69
5.5.2	χ^2 -Abhängigkeitstest und der Kontingen- zoeffizient C	71
6.	<u>Das Selbstbild von Volksschullehrern</u>	74
6.1	Überblick über den Stand der Forschung zum Problem	74
6.2	Das Selbstbild der Volksschullehrer, aufgrund der Untersuchung	80
6.2.1	Analyse der Lehreraussagen aufgrund extremer Urteile	81
.1	Item-Mittelwerte, die weiter als eine Streuungseinheit vom Gesamt-Mittelwert entfernt liegen	81
.2	Item-Mittelwerte, die im 1. und 4. Quar- til der Mittelwertsverteilung liegen	86
.3	Zuordnung der Item-Mittelwerte zu Punkten der Rating-Skala	87
.4	Abgelehnte Rollen	93
.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	94

	Seite
6.2.2 Zusammenstellung von Einzelaussagen (Items) des Selbstbildes zu Themen- kreisen	95
.1 Begründung des Verfahrens	95
.2 Darstellung der Untersuchungsergebnisse	98
.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	116
6.2.3 Vergleich des Selbstbildes von Volks- schullehrern mit dem von Gymnasial- lehrern und Sozialarbeitern bzw. Kindergärtnerinnen	118
.1 Unterschiede zwischen Volksschul- lehrer- und Gymnasiallehrer-Selbst- bild	118
.2 Unterschiede zwischen Volksschul- lehrer-Selbstbild und dem Selbst- bild von Kindergärtnerinnen und Sozialarbeitern	125
.3 Unterschiede zwischen Volksschul- lehrer-Selbstbild und den Selbst- bildern beider Kontrollgruppen	128
.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	129
6.2.4 Determinanten des Selbstbildes	129
.1 Einführung in das Untersuchungsver- fahren	129
.2 Die Zusammensetzung der Untergruppen der Volksschullehrer-Stichprobe	130
.3 Übersicht über die Unterschiede im Selbstbild von Volksschullehrern	134

	Seite
6.2.4.4 Die Abhängigkeit des Volksschul- lehrer-Selbstbildes von hypotheti- schen Determinanten	137
.5 Zusammenfassung der Untersuchung über die Determinanten	164
6.2.5 Zusammenfassende Darstellung des Volksschullehrer-Selbstbildes	165
6.2.6 Vergleich mit Ergebnissen anderer Untersuchungen	168
7. <u>Das Fremdbild der Volksschullehrer von ihren Kollegen</u>	172
7.1 Überblick über den Stand der Forschung zu diesem Problem	172
7.2 Das Fremdbild der Lehrer von ihren Kollegen aufgrund der Untersuchung	174
7.2.1 Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung der Volksschullehrer	175
7.2.2 Analyse des Kollegen-Fremdbildes der Volksschullehrer	179
.1 Merkmale, die Volksschullehrern sehr zutreffend bzw. sehr unzutreffend er- scheinen zur Beschreibung der Kollegen	179
.2 Zusammenstellung von Einzelaussagen (Items) des Fremdbildes zu Themen- kreisen	188
7.2.3 Determinanten des Kollegen-Fremdbildes	203
.1 Anmerkungen zur Methode der Untersuchung	203
.2 Überblick über die Unterschiede im Kollegen-Fremdbild	204

	Seite
7.2.3.3 Abhängigkeit des Kollegen-Fremdbildes von hypothetischen Determinanten	206
.4 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse	222
7.2.4 Zusammenfassung der Untersuchung zum Kollegen-Fremdbild von Volksschul- lehrern und Diskussion	223
8. <u>Selbst- und Fremdbild von Volksschul- lehrern aufgrund der Untersuchung mit dem Semantischen Differential</u>	228
8.1 Anmerkungen zur Methode der Unter- suchung	228
8.2 Analyse der Aussagen der gesamten Stichprobe	230
8.2.1 Überblick über die Ergebnisse	230
8.2.2 Der Valenzfaktor in den Aussagen der Lehrer	231
8.2.3 Potenz- und Aktivitätsfaktoren in den Aussagen der Lehrer	233
.1 Analyse des Lehrer-Bildes	233
.2 Analyse des Lehrerinnen-Bildes	236
8.2.4 Zusammenfassung der Aussagen der gesamten Stichprobe	237
8.3 Geschlechtsabhängige Aussagen der Lehrer	238
8.3.1 Überblick über die Ergebnisse	238

	Seite
8.3.2	Selbstbild männlicher Lehrer 239
8.3.3	Selbstbild weiblicher Lehrer 241
8.3.4	Zusammenfassung der Aussagen von männlichen und weiblichen Lehrern 243
8.4	Determinanten der Lehrerurteile 243
8.4.1	Das Geschlecht der Probanden als Determinante 244
8.4.2	Einfluß des Alters auf die Urteilsabgabe 245
8.4.3	Einfluß des Wohnortes auf die Urteilsabgabe 246
8.4.4	Zusammenhang zwischen unterrichteter Klasse und Urteil 248
8.4.5	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse über Determinanten 251
8.5	Ergebnisse der Vergleichsuntersuchung zum Problem des Fremd- und Selbstbildes von Volksschullehrern 252
9.	<u>Das Fremdbild der Eltern vom Volksschullehrer</u> 253
9.1	Überblick über den Stand der Forschung 253
9.2	Das Fremdbild der Eltern vom Lehrer aufgrund der Untersuchung 261
9.2.1	Anmerkung zu Methode und Durchführung der Untersuchung 261
9.2.2	Das Lehrer-Fremdbild der Gesamtstichprobe der befragten Eltern 263

	Seite
9.2.2.1 Überblick über die Untersuchungsergebnisse	263
.2 Bewertende Aussagen der Eltern (V-Faktor)	264
.3 Aktivität und Potenz im Lehrer-Fremdbild der Eltern (E-, P-Faktor)	267
9.2.3 Vergleich des Lehrer-Selbstbildes mit dem Lehrer-Fremdbild der Eltern	268
.1 Vergleich der Aussagen von Eltern und männlichen Lehrern	269
.2 Vergleich der Aussagen von Eltern und Lehrerinnen	271
9.2.4 Determinanten des Lehrer-Fremdbildes der Eltern	272
9.2.5 Zusammenfassung des Lehrer-Fremdbildes von Eltern	277
9.2.6 Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Elternbefragung mit Ergebnissen ähnlicher Untersuchungen	278
10. <u>Hauptergebnisse der Untersuchung zum Selbst- und Fremdbild von Volksschullehrern, ihre möglichen Ursachen und Auswirkungen</u>	282
10.1 Zusammenfassung	282
10.2 Schlußfolgerungen	288
11. <u>Anhang</u>	297
11.1 Schaubilder und Tabellen	298

	Seite
11.1.1 Selbstbild	298
.1 Häufigkeitsverteilungen	298
.2 Mittelwerte, Streuungen	304
11.1.2 Fremdbild	307
.1 Häufigkeitsverteilungen	307
.2 Mittelwerte, Streuungen	312
.3 Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbild	313
11.2 Fragebogen	315
12. <u>Literaturverzeichnis</u>	328

1. Selbstbild und Fremdbild des Volksschullehrers als pädagogisches Problem

1.1 Einleitende Fragen zum Volksschullehrer-Selbstbild

Gibt es noch den Dorfschulmeister oder ist an seine Stelle schon der Unterrichtstechnologe getreten? Werden Dorfschullehrer es ablehnen, mit Lernmaschinen zu arbeiten, weil sich das nicht mit ihrem Berufsethos vereinbaren läßt? Vernachlässigen junge Lehrer die emotionale Hinwendung zum Kind, wenn sie nur noch von Fernsehapparaten, Overhead-Projektor, Sprachlabor, Lernprogrammen reden?

Diese Fragen lassen sich weiterführen: Hat die Bewegung der Pädagogik vom Kinde aus unter den Lehrern Anhänger gefunden oder trauern die Lehrer immer noch der alten Lernschule nach, in der sie sich als Herren und Verkörperung der Staatsgewalt fühlen konnten? Fühlen sich Lehrer als letztes Bollwerk gegen Schmutz und Schund, weshalb sie auch die Sexualisierung der Schule durch Sexualaufklärung ablehnen, deshalb für eine hausfraulich, mütterliche Erziehung der Mädchen eintreten und in der Koedukation eine Gefahr der Verwischung naturgemäßer Geschlechtsunterschiede sehen? Träumen Lehrer manchmal von der kleinen Dorfschule, wenn sie in der, ihrer Meinung nach ausgepowerten, disziplinlosen Volksschuloberstufe unterrichten? Schimpfen sie auf die ständigen "sinnlosen" Reformen in der Schule, die nur Unruhe in die Erziehungsarbeit bringen, und betrauern sie die gute alte Zeit der einklassigen Landschule? Fühlen sie sich der augenblicklichen Schulsituation gewachsen? Wollen Lehrer neue Wege im Schulunterricht beschreiten?

Diese Fragen, willkürlich aus einer großen Menge ausgewählt, lassen sich nur dann beantworten, wenn das Selbstverständnis der Lehrer bekannt ist. Zugleich soll mit diesen Fragen auf die Hypothese verwiesen werden, das

Selbstbild sei mit spezifischen Verhaltensweisen verknüpft, daß ein bestimmtes Selbstbild ein adäquates Verhalten nach sich ziehe. Der überzeugt konservative Lehrer wird vermutlich andere Unterrichtsmittel einsetzen als der Lehrer, der sich als Unterrichtstechnologe versteht. Beide Lehrer dürften ganz anders der Kollegin gegenüberstehen, die sich als Schulumutter fühlt. Beispiele solcher Art ließen sich in großer Zahl konstruieren.

1.2 Darstellung zweier fiktiver Lehrer-Selbstbilder

Der Problemkreis des Lehrer-Selbstbildes fand eine sehr pointierte Darstellung in Wilhelm Busch's "Max und Moritz" (Busch 1930, S. 26 ff.). Die Beschreibung des Lehrers Lämpel bietet einen vorzüglichen Ansatzpunkt zur Erläuterung dessen, was im Folgenden unter Selbstbild, Selbsteinschätzung, Selbstverständnis des Lehrers verstanden werden soll ¹⁾.

Das pädagogische Konzept von Lehrer Lämpel:

Also lautet ein Beschluß:
Daß der Mensch was lernen muß. —
Nicht allein das A-B-C
Bringt den Menschen in die Höh';
Nicht allein im Schreiben, Lesen
Übt sich ein vernünftig Wesen;
Nicht allein in Rechnungssachen
Soll der Mensch sich Mühe machen;
Sondern auch der Weisheit Lehren
Muß man mit Vergnügen hören.
Daß dies mit Verstand geschah,
War Herr Lehrer Lämpel da. —



Wilhelm Busch (1930, S. 26 ff.)

¹⁾ Vgl. die Definition vom "Selbstbild" auf S.25f. Vorläufig sollen unter Selbstbild alle die Vorstellungen verstanden werden, die eine Person von sich selber, von ihren Problemen, Aufgaben, Zielen, Funktion hat.

Lehrer Lämpel sieht also in der Schule eine gott- und obrigkeitsegewollte Institution, in der nicht nur in die grundlegenden Kulturtechniken Schreiben, Lesen und Rechnen eingeführt werden soll, sondern in der auch die Lehren weiser Menschen vorgetragen werden, also Lehren solcher Menschen, die moralischer, geistvoller als andere sind, somit unverrückbare Autorität besitzen.

Die Vorstellungen des Lehrers Lämpel von außerschulischen Pflichten:



Neben der Erziehung der Kinder sieht Lehrer Lämpel eine wesentliche berufliche Aufgabe in der Pflege des Kultur-gutes Musik und in der religiösen Erbauung seiner Mitmenschen. Er fühlt sich als Pfleger des Guten, Wahren und Schönen.

Das Privatleben von Lehrer Lämpel:



„Ach!“ — spricht er — „die größte Freude
Ist doch die Zufriedenheit!“

Lehrer Lämpels Privatleben erschöpft sich in der zufriedenen Betrachtung seiner beruflichen, d.h. schulischen und außerschulischen Leistungen. Hier erlebt er die harmonische Einbettung seiner Person in die Ordnung der Welt. Zur Erhaltung der Harmonie der Welt hat er, seiner festen Überzeugung nach, erheblich beigetragen. Dies Gefühl ist ihm Lohn aller Mühen. Ein genügsamer, zufriedener, bescheidener mit Gott und der Welt in Einklang stehender Mensch. Dissonanzen gibt es für Lehrer Lämpel nicht.



Auf welch tönernen Füßen dieses Selbstverständnis ruht, wie fehlerhaft die Grundannahme ist, die Welt sei in voller Harmonie, muß Lehrer Lämpel aufgrund der schändlichen Taten seiner Schüler Max und Moritz erfahren. Ob es diesen bösen Buben gelingt, das Selbstbild ihres Lehrers ins Wanken zu bringen, ob seine genügsame Selbstzufriedenheit zerstört wird? Vermutlich nein, die Welt bleibt trotz einer kleinen radikalen Minderheit in Ordnung. Ausnahmen bestätigen doch nur die Regel, wird Lehrer Lämpel schlußfolgern.



1)

Ein Mensch ganz anderer Art ist vermutlich der Lehrer, der hier gerade Chemie unterrichtet. Er ist, das sei einmal

1) Das abgedruckte Foto wurde freundlicherweise von der Firma Leybold-Heraeus GmbH & Co., Köln, zur Verfügung gestellt.

angenommen, weder Organist, noch lebt er in einer kärglichen Wohnung. Sein berufliches Selbstverständnis dreht sich in erster Linie um die "Effektivität" seines Unterrichtes. Er will guter Lehrer im Sinne eines lernwirksamen Lehrers sein. In kürzester Zeit sollen seine Schüler optimal in schwierige naturwissenschaftliche Probleme eingeführt werden. Dieser Lehrer versteht sich stärker als Unterrichtstechnologe denn als Übermittler des Weisheit. Rationale Begründung steht im Vordergrund.

Wenn beim Hinweis auf Lehrer Lämpel schon so etwas wie eine verhaltensdeterminierende Wirkung des Selbstbildes vermutet werden konnte, so stützt das Bild des Chemielehrers diese Annahme ganz erheblich. Das berufliche Selbstbild, das der abgebildete Chemielehrer ausstrahlt, nämlich das eines aufgeschlossenen, modernen, rationalen, lernwirksamen, technisch versierten Lehrers, soll Lehrer gleichen beruflichen Selbstverständnisses zum Kauf eines Unterrichtshilfsmittels anregen. Der Autor des oben reproduzierten Werbefotos geht davon aus, daß das berufliche Selbstbild eines Lehrers eine wesentliche werbetechnische Größe ist, die es ermöglicht, Lehrer bzw. Schulleiter dazu zu animieren, ein Gerät für mehrere hundert Mark zu kaufen.

1.3 Die pädagogische Relevanz des Lehrer-Selbstbildes, exemplarisch aufgezeigt an dessen Rolle in Unterricht und Lehrerfortbildung

Kenntnis vom Selbstbild der Lehrer ist aber nicht nur für den Verkäufer schulischer Gebrauchsgegenstände interessant, sondern auch für die Pädagogik, die, im Rahmen der Unterrichtsforschung, sich um die Erforschung des Unterrichtsprozesses, dessen Formen, Bedingungen, Wirkungen bemüht ¹⁾.

¹⁾ Vgl. Gage (1963, insbesondere S. 96 f.).

Wie Gage (1963b, S. 96 f.) bei seinen Ausführungen über Unterrichtsforschung feststellt, hängt jedes Problem der Unterrichtsforschung irgendwie mit dem "Lehrer" zusammen. Diese explizite Feststellung erscheint als sehr sinnvoll, weil in unterrichtlichen Lernsituationen das Lernen des Schülers nicht oder nicht nur durch den Schüler, sondern auf irgendeine Art und Weise durch ein oder mehrere Individuen, genannt Lehrer, mittelbar oder unmittelbar gesteuert wird. Demzufolge handelt es sich bei Research on Teaching um "research in which at least one variable consists of a behavior or characteristic of teacher". Wo- bei aber nur gesagt werden soll, "that behavior or characteristics of teacher must be involved, not that other kinds of variables may not be involved, in what we ... call research on teaching".

Eine der möglichen Variablen, die Unterricht beeinflußt, also auch das Lernen der Schüler, ist das Selbstbild des Lehrers. Auf welche Art und Weise sich die Variable "Lehrer-Selbstbild" im Unterricht realisieren kann, dafür gibt McCallon (1966) Hinweise. McCallon kam aufgrund eines Verfahrens, das dem in der vorliegenden Arbeit verwendeten im großen und ganzen entspricht, zum Ergebnis, daß Lehrer im allgemeinen dazu neigen, sich weniger gut einzuschätzen als diejenigen Schüler, die sie am liebsten unterrichten. Lehrer, die sich selber positiver beurteilen, als dies Kollegen tun, beurteilen ebenfalls die Schüler, die sie am liebsten unterrichten, besser als die entsprechenden Kollegen. Lehrer mit großer Unterrichtserfahrung beurteilen Schüler, die sie weniger gern unterrichten, zugleich auch schlechter.

Lindgren (1956, S. 488) sieht die Bedeutung des Lehrer-Selbstbildes von einer anderen Warte aus. Nach der Untersuchung von Smith und Hightower (1948) neigen Lehrer erheblich stärker zu neurotischen Störungen als Vertreter anderer Berufe. Lindgren glaubt die Erklärung in dem Umstand gefunden zu haben, daß Lehrer sehr hohe Maßstäbe an

sich selber anlegen. Sie sind angeblich Menschen, die nie genau das leisten, was sie von sich erwarten. Zwischen Idealbild ("Self-ideal") und Selbstbild ("Self-concept") klappt ein Unterschied, woraus ein Gefühl der Unzufriedenheit mit sich selber resultiert. Endergebnis dürfte, so Lindgren, ein verhältnismäßig hohes Auftreten neurotischer Symptome bei der Lehrerschaft sein.

Es drängt sich jetzt die Frage auf, ob und inwieweit bei deutschen Lehrern ein ähnlicher Unterschied zwischen der Einschätzung der eigenen Person und dem Wunschbild, also den Vorstellungen, denen man gern entsprechen würde, besteht. Wäre ein beträchtlicher Unterschied festzustellen, müßte im Sinne obiger Untersuchung eine vergleichsweise hohe Neurosetendenz vorausgesagt werden. Die Auswirkung des Lehrer-Selbstbildes auf die Beurteilung von Schülern, wie sie McCallon (1966) aufzeigt, der mögliche Zusammenhang zwischen Selbstbild, Idealbild und Neurosetendenzen bei Lehrern weisen darauf hin, daß die Frage nach dem Selbstbild von Lehrern nicht außer acht gelassen werden sollte. Weiterhin gibt es einen schulischen Bereich, in dem das Selbstbild von zentraler Bedeutung ist, nämlich im Bereich der Lehrerfortbildung. Man stelle sich den Lehrer einer einklassigen Dorfschule namens Lämpel vor, der seine Berufstätigkeit dann erfolgreich ausgeübt sieht, wenn er als Organist wirkt und den Kindern Lesen, Schreiben und Rechnen beibringt. Dieser Lehrer soll auf das Schulfernsehen vorbereitet werden. Im entsprechenden Kurs wird Lämpel kaum mehr lernen, als einen Fernsehapparat anzuschließen, den Sendekanal auszuwählen und die Bildhelligkeit zu regulieren. Es wird ihm sicherlich nicht einsichtig zu machen sein, welche spezifische Lehrfunktion in einer Fernsehsendung steckt. Andererseits stelle man sich den naturwissenschaftlich gebildeten Lehrer vor, der Lernprogramme, Fernsehen, Overhead-Projektor und noch weitere, mehr oder weniger komplizierte Geräte im Unterricht verwendet. Er soll einen Fortbildungskurs für

Heimatkunde besuchen, in dem über Themen wie "Was das Dampfroß frißt " gesprochen wird. Er wird die Referenten, die Schulverwaltung und die gesamte Pädagogik als überholt, verstaubt, konservativ, rückschrittlich und borniert bezeichnen.

Damit die beiden angesprochenen Lehrer überhaupt gewillt sind, sich fortzubilden, also ihre berufsnotwendigen Kenntnisse erweitern und neue Informationen akzeptieren, müssen die Vorstellungen vom Beruf mit den neuen Informationen in Einklang gebracht werden. Lehrer Lämpel muß also erst sein berufliches Selbstverständnis verändern. Er muß sich als Mensch fühlen, der kindliche Lernprozesse initiiert und in die entsprechenden Bahnen lenkt, bevor er das handwerkliche Rüstzeug dazu als sinnvoll und notwendig für seine Berufsausübung empfindet.

Lehrer Lämpel gibt es nicht mehr. So deutlich "veraltet", also der Berufswirklichkeit unangemessen, ist das Selbstbild der Volksschullehrer nicht. Die Probleme sind erheblich komplizierter. Beispielsweise sei vorweggenommen, daß Lehrer einen erheblichen Teil ihrer beruflichen Aktivitäten im Sinne eines irrationalen, gefühlsbetonten Engagements am Kind verstehen. Damit ist natürlich noch lange nichts darüber ausgesagt, ob sich die Lehrer ihren Vorstellungen gemäß verhalten. Tatsache ist, daß sie ihren Beruf unter dem genannten Aspekt sehen. Für manchen Lehrer ist deshalb die Analyse von Erziehungsprozessen mit Begriffen der Lernpsychologie nichts anderes als "verbrecherische Manipulation des Kindes". Das "eigentlich Menschliche", die "Unverfügbarkeit der Existenz des Du", wird zerstört. Lehrer mit diesem beruflichen Selbstverständnis werden sich weigern, die Erkenntnisse der Lern- und Sozialpsychologie im Unterricht anzuwenden. Vermutlich werden sie Lern- und Sozialpsychologie von vornherein als Unsinn abtun und die diesbezüglichen Informationen nicht akzeptieren.

Geplante Möglichkeiten der Lehrerfortbildung werden durch die beschriebene Selbsteinschätzung fragwürdig. Zifreund (1966, S. 47) schlägt z.B. "ein Training des Lehrverhaltens"

in "Kleingruppen unter Zuhilfenahme von Fernseh-Aufzeichnungen" vor. Das setzt aber voraus, daß Lehrer das Schullehnen nicht "als etwas betrachten, wobei man sich nur unter Ausschuß der Öffentlichkeit wohlfühlen kann". "Unterrichten und mit Schülern umgehen" darf kein "unkalkulierbarer Vorgang bleiben, dessen Zusammenhänge zu durchschauen und gezielt zu beeinflussen" Lehrern unmöglich erscheint.

Lehrer, die ihre berufliche Aktivität auf die Steuerung von Lernprozessen ausgerichtet sehen, werden solch einen Trainingskurs weniger problematisch empfinden als andere Lehrer. Eine weitere Schwierigkeit für die Lehrerfortbildung in solchen Kleingruppen ist in der Einstellung zum Kollegen zu sehen. Schätzt man nämlich den Kollegen als schlechten Lehrer ein, so hat es doch gar keinen Sinn, sich von schlechten Pädagogen korrigieren zu lassen.

1.4 Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Selbstbild und Fremdbild des Lehrers

Der Hinweis auf die Untersuchung Zifreunds gibt einen ersten Anhaltspunkt für die Überlegung, daß das Selbstbild eines Menschen nicht isoliert vom entsprechenden Fremdbild gesehen werden kann, also von dem Bild, das man sich von anderen Menschen, von ihren Aufgaben, ihren Vorzügen, ihren Schwächen, ihren Absichten, ihren Vorstellungen macht. Die Selbsteinschätzung eines Menschen steht immer in irgendeiner Relation zu Fremdeinschätzungen. Wird beispielsweise einem Menschen ständig zu verstehen gegeben, er sei veraltet, erfolglos, unbegabt, so wird er sich zunehmend weniger zutrauen, also auch geringere Leistungen bringen. Die Vorstellungen der Personen, die in unmittelbarem Kontakt zum Lehrer stehen, werden, was ziemlich einsichtig ist, den größten Einfluß auf dessen Selbstverständnis ausüben. Für Lehrer Lämpel könnte die Fremdeinschätzung etwa folgendermaßen aussehen: Die Schüler-Eltern seien Bauern, die auf die Mithilfe ihrer Kinder in der Landwirtschaft angewiesen

sind. Sie schätzen Lehrer Lämpel hoch ein, wenn er den Kindern praktische Dinge beibringt, einfache, allen verständliche Erziehungsmittel verwendet, keine Hausaufgaben aufgibt und die Kinder häufig vom Unterricht befreit. Das Orgelspiel von Herrn Lämpel im Sonntagsgottesdienst wird sehr geschätzt und ausdrücklich gelobt. - Welcher Lehrer würde sich auf die Dauer nicht in irgendeiner Weise diesen Forderungen anpassen, besonders dann, wenn Sanktionen damit verknüpft sind? Welcher Lehrer würde nicht glauben, diese Forderungen entsprächen in etwa dem eigenen Berufskonzept?

Die Dinge liegen natürlich für heutige Lehrer nicht so einfach wie bei Lehrer Lämpel. Soll aber dem Selbstbild des Volksschullehrers gerechte Beurteilung widerfahren, so muß etwas über die Fremdbilder bekannt sein, mit denen das Lehrer-Selbstverständnis konfrontiert wird. Deshalb wurde versucht, zusammen mit dem Selbstbild der Volksschullehrer Aussagen über das Fremdbild der Volksschullehrer von ihren Kollegen und Aussagen über das Fremdbild der Eltern von Volksschullehrern zu machen.

2. Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Untersuchung des Selbstbildes von Volksschullehrern

Bevor das inhaltliche Interesse am Lehrer-Selbstbild zum Anlaß genommen werden kann, Lehrer nach ihrem Selbstverständnis zu befragen, muß noch ein wesentliches Problem gelöst werden, nämlich, ob der gegenwärtige Stand der pädagogischen Forschung es gestattet, das angesprochene Problem angemessen zu lösen. In diesem Zusammenhang einen Überblick über die empirische Lehrerforschung zu geben, ist eine nicht zu bewältigende Arbeit. Ein Blick auf Sammelreferate und Literaturberichte bei Gage (1963a, insbesondere Getzels und Jackson 1963, Charters 1963), Barr (1967), Brim (1963, S. 76 f. und S. 78 ff.),

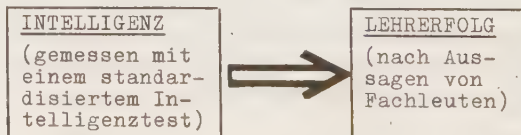
Grassel (1967) oder in der Encyclopaedia of Educational Research (Harris 1960) läßt das Auswahlkriterium der Prominenz von Untersuchungen sinnvoll erscheinen. Im Rahmen dieser Arbeit soll in erster Linie auf solche Arbeiten eingegangen werden, in deren Mittelpunkt die Lehrerpersönlichkeit, Lehrercharakteristiken, also primär psychologische Variable stehen. Damit ist auch der Bezugsrahmen der vorliegenden Untersuchung skizziert.

2.1 Das Lehrer-Selbstbild als Unterrichtsvariable

Um zu Entscheidungen über das methodische Vorgehen zur Lösung der Frage nach dem Selbst- und Fremdbild des Lehrers zu kommen, ist die Arbeit von Gage (1963b) über Paradigmen im Bereich der Unterrichtsforschung hilfreich.

Ein wichtiges theoretisches Modell für empirische Untersuchungen im Schulbereich ist das des Lehrerfolges ("Criterion-of-Effectiveness" paradigm; Gage 1963b, S.113). Im Prinzip geht es dabei darum, ein Kriterium des Lehrerfolges auszuwählen und zu messen. Zugleich wird nach dem Zusammenhang zwischen Erfolgskriterium und Lehrervariablen gefragt. Die Lehrervariable wäre in unserem Zusammenhang das Selbstbild des Lehrers, das Lehrerfolgskriterium z.B. ein Schulleistungstest für Schüler.

In diesem Sinne ging Hilbig (1963) bei seiner Untersuchung über "Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf" vor. Er fragte, in welchem Zusammenhang Intelligenz des Lehrers und Unterrichtserfolg stehen. Das Kriterium des Unterrichtserfolges wurde mit dem Urteil von Fachleuten gleichgesetzt. Die Aussage über die Intelligenz beruhte auf den Messungen mit einem standardisiertem Intelligenztest. Schematisiert sieht das folgendermaßen aus:



In den sehr umfangreichen und aufwendigen Arbeiten von Ryans (1960) und in der Arbeit von Cooks, Leeds und Callis (1951, vgl. Della Pina und Gage 1955) wird im Prinzip ähnlich vorgegangen. Ryans fragte nach den verschiedenen Arten von Lehrerverhalten und deren Auswirkungen auf den Unterricht, sowie nach Verbindungen zwischen Lehrerverhalten und spezifischen Markmalen der unterrichtenden Lehrer. Cook, Leeds und Callis versuchten, die Einstellung der Lehrer zu den Schülern in Korrelation zur Unterrichtseffektivität zu setzen. Die Arbeiten zum Minnesota Teacher Attitude Inventory könnten das Vorbild für die Untersuchung des Problems "Lehrer-Selbstbild" abgeben. Wie noch zu begründen sein wird, handelt es sich bei den Einstellungen der Lehrer zu den Schülern ebenso wie beim Lehrer-Selbstbild um Attitüden, also im Sinne der Psychologie um vergleichbare Untersuchungsobjekte. Es müßte vor diesem theoretischen Hintergrund danach gefragt werden, wie bestimmte Selbstbilder die Unterrichtseffektivität beeinflussen. Ein solches Verfahren wäre in Deutschland zur Zeit kaum durchführbar, setzt es doch voraus, eine ziemlich große Gruppe von Lehrern auf ihre Unterrichtseffektivität hin zu begutachten. Außerdem wäre die Frage kaum zu beantworten, in welchem Maß das unterschiedliche Selbstverständnis Ursache unterschiedlicher Unterrichtseffektivität ist.

Hier zeigt sich eine wesentliche methodische Unzulänglichkeit dieses Ansatzes. Das Selbstbild, Lehrerverhalten oder Intelligenz sind jeweils nur eine Variable neben anderen Variablen, die die Schülerleistung beeinflussen. Diese Art von Untersuchungsverfahren führt in dieser Form, auch bei anderen Fragestellungen, häufig nicht zu greifbaren Ergebnissen. "Hunderte von Untersuchungen, die tausende von Korrelationskoeffizienten ergaben, wurden durchgeführt. Im großen und ganzen haben diese Studien enttäuschende Ergebnisse erbracht. Die Korrelationen sind nicht signifikant, sie sind inkonsistent von einer Studie zur nächsten und

entbehren in der Regel der psychologischen und pädagogischen Bedeutsamkeit" (Gage 1967, S. 76).

Es läge jetzt nahe, ein komplexeres Modell für unser Problem, z.B. in Anlehnung an Mitzels (1957), zu erarbeiten, das nicht den unmittelbaren Schluß von einer Vorhersagevariablen auf eine Kriteriumsvariable beinhaltet. Ein möglicher Ansatz wäre der von Tausch (1963) oder von Walz (1960; vgl. H.H. Anderson 1945, 1946a, 1946b). Tausch wie Walz fragen nach Auswirkungen des Lehrerverhaltens, genauer, des Führungsstiles, auf die Schüler. Es wird hierbei aber nicht versucht, zwischen der irgendwie definierten Unterrichtseffektivität und dem Lehrerverhalten Beziehungen herzustellen. Den Autoren ging es um den Nachweis der Auswirkung des Lehrstiles auf bestimmte Schülerverhaltensweisen.

Ähnliche Ansätze gibt es auch für den Bereich der Lehrer-Selbsteinschätzung. Calabresa (1965, nach Diss. Abstracts 1966, 27 (3-4), S. 698) berichtet von einem Zusammenhang zwischen "teacher beliefs" und "classroom disciplinary practices". Folgende Ergebnisse ließen sich feststellen: "1. Teacher self classification of beliefs indicated that personal beliefs were less experimental than were educational beliefs. 2. Observer classification of beliefs indicated that observers thought classroom practices were more related to personal beliefs than to educational beliefs."

Zacharewicz (1963, nach Diss. Abstracts 1963, 24 (2), S. 877) stellte Zusammenhänge zwischen der Einstellung künftiger Lehrer zum Schüler und dem Selbst- bzw. Idealbild fest.

"... in describing their real-self and ideal-self those teaching candidates with effective teacher-pupil attitudes would score higher on such traits as Emotional Stability, Ascendance, Objectivity, Friendliness, and Personal Relations, than those teaching candidates with ineffective teacher-pupil attitudes."

Wallen et al. (1963) glauben aufgrund ihrer Ergebnisse, ebenfalls von der Selbsteinschätzung des Lehrers auf das Unterrichtsverhalten schließen zu können. Dem entgegen-

stehende Befunde berichten Oliver (1963, S. 53) und auch Lantz (1965). Oliver meint bezugnehmend auf seine Untersuchungsergebnisse, "it is evident that there is little relationship between professed educational beliefs of the teachers and their classroom practices. The correlation between the belief scores and the evaluation scores was 0,31". Lantz (1965, S. 82) stellte fest: "Student teachers' self-concepts alone as predictors were not useful in predicting classroom emotional climate. The relationships however, between self-concepts and students' concept of (a) most other elementary teachers and (b) ideal elementary teachers was useful in predicting classroom emotional climate."

Diese Ergebnisse ermutigen nicht gerade, einen ähnlichen Versuchsplan zu verwenden. Außerdem gibt es in Deutschland keine validierten Teste, wie etwa den MTAI, die gestatten, Lehrerverhaltensweisen, Einwirkungen auf Schüler u.ä.m. vorauszusagen. Unterrichtsbeobachtungen sind, wie schon gesagt, zur Zeit auch nicht durchführbar. Neben diesen an praktischen Problemen orientierten Einwänden muß noch ein prinzipielles Argument dagegen angeführt werden, das Lehrer-Selbstbild im Sinne einer Unterrichtsvariablen zu untersuchen und in Korrelation zu anderen Unterrichtsvariablen zu setzen. Es ist wahrscheinlich, daß das Lehrer-Selbstbild nur sehr indirekt Ursache für unterschiedliche Schülerleistungen oder Schülereinstellungen ist. Es dürfte kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Lehrer-Selbstbild und Schülerverhaltensweisen festzustellen sein. Das kann man sich daran klar machen, daß das Lehrer-Selbstbild ja nur eine von vielen Variablen ist, die Lehrerverhalten bedingen. Das Lehrerverhalten ist wiederum nur eine von vielen Variablen, die Schülerleistungen und Schülerverhalten beeinflussen. Der unmittelbare Zusammenhang zwischen Lehrer-Selbstbild und Schülerleistung dürfte, bedingt durch die Vielzahl von Variablen, sehr gering sein. Das Selbstbild eines Lehrers wirkt sich dagegen vermutlich

eher auf Entscheidungen wie die Wahl der Unterrichtsmethode, der Unterrichtshilfsmittel aus, wie auf die Definition dessen, was als Lernziel, was als Unterrichtserfolg vom Lehrer angesprochen wird. Das Lehrer-Selbstbild ist vermutlich in hohem Maße dafür verantwortlich, daß überhaupt effektive Unterrichtsverfahren eingesetzt werden. Verwenden aber Lehrer mit unterschiedlicher Selbsteinschätzung ein und dasselbe Unterrichtsverfahren, so ist zu erwarten, daß kaum Unterschiede in der Unterrichtseffektivität auftreten, bzw. daß die Unterschiede im Meßfehlerbereich liegen.

Die Untersuchung des Lehrer-Selbstbildes kann demzufolge nicht darauf abzielen, das Selbstbild in Korrelation zu Lehrstil, Unterrichtseffektivität, Wirkung auf Charakter und Disziplin der Schüler oder ähnlichen Variablen zu setzen. Gesicherte Korrelationen sind aufgrund der nur mittelbaren Auswirkung des Selbstbildes auf den Unterricht nicht zu erwarten (vgl. S. 13). Außerdem wäre es augenblicklich aus ökonomischen Gründen äußerst schwierig, die Verknüpfung des Selbstbildes mit anderen Variablen, beispielsweise mittels Unterrichtsbeobachtungen, empirisch festzustellen. Daraus folgt, daß sich zur Zeit nur die deskriptive Erfassung des Selbstbildes empfiehlt. Das Selbstbild soll demzufolge als Charakteristikum der Lehrerpersönlichkeit untersucht werden. Diese Forschungsabsicht kann sich aber auf unterschiedliche Weise konkretisieren, wie die einschlägigen deutschen Arbeiten zeigen. Als nächster Arbeitsschritt muß also die Klärung der Frage folgen, wie das Selbstbild als Charakteristikum der Lehrerpersönlichkeit zu erfassen ist.

2.2 Das Selbstbild als Charakteristikum der Lehrerpersönlichkeit

In Deutschland war die Frage nach spezifischen Charakteristiken des Lehrers der Anlaß für eine Reihe von Untersuchungen. Es wurde jeweils isoliert nach Lehrer-

charakteristiken geforscht. In Anlehnung an idealtypische Untersuchungen, wie die von Spranger (1950, 1958) und Kerschensteiner (1961), standen bei einer Reihe von Untersuchungen die Merkmale des "guten Lehrers" zur Diskussion (vgl. Hilbig 1963, S. 38 ff.). Die Autoren, die versuchten, das Problem empirisch zu lösen, fragten Lehrer nach deren Vorstellungen vom guten Lehrer. In diesem Sinne etwa arbeiteten Hylla (1918a, 1918b), Döring (1925), Schneider (1928), Meyer-Dinkgräfe (1928), ebenso nach dem Kriege Caselmann (1949).

Kritisch muß bei diesen Untersuchungen gefragt werden, was eigentlich erfaßt wird und ob sich dafür der Aufwand einer empirischen Arbeit lohnt, bzw. ob empirische Methoden angemessen sind. Die Autoren beschritten sehr ähnliche methodische Wege. Sie befragten amtierende Lehrer, welche Eigenschaften, Merkmale, Charakterzüge, Anlagen ein guter Lehrer haben müsse. Die auf den Aussagen der Lehrer beruhende Darstellung eines Lehrerbildes ist demzufolge im wesentlichen das berufliche Leitbild der Befragten, also deren Idealbild vom Lehrer, denn wer möchte kein guter Lehrer sein? Natürlich kann von solchen Leitbildern auf Eigenschaften geschlossen werden, die "gute" Lehrer haben sollten. Ebenso sei unbestritten, daß jeder Lehrer etwas Wahres über die tatsächlich notwendigen persönlichen Voraussetzungen für den Lehrberuf zu berichten weiß. Zwischen Ideologie und überprüfbaren Tatsachenaussagen kann aber bei diesen Arbeiten auf keinen Fall unterschieden werden. D.h., der tatsächlich untersuchte "Gegenstand" stimmt nicht überein mit der Intention der Autoren ¹⁾.

Hier zeigt sich eine wesentliche Gefahr bei Untersuchungen über Lehrercharakteristiken: Die Lehrer werden als "Fachleute" zur Beantwortung empirischer Fragen herangezogen. Die Urteile dieser "Fachleute" betreffen aber andere Variablen als die, deren Untersuchung die Arbeit gewidmet ist.

¹⁾ Vgl. dazu die gleichlautende Kritik von A.Fischer 1922, S. 168.

Sehr ähnliche methodische Schwierigkeiten sind auch bei einer Gruppe anderer Untersuchungen zum Thema "Lehrer" anzutreffen, obwohl den Lehrern nicht die Rolle eines "Fachmannes" zugeschrieben wird. In den Untersuchungen von Neboisa (1960), Gahlings und Moering (1961), Imhof (1961), Schuh (1962), Kratsch, Vathke und Bertlein (1967) geht es im wesentlichen um die realen Lebensumstände, in denen Lehrer arbeiten. Die Arbeiten haben ein verbindendes Merkmal: Lehrer werden von den Autoren nach ihren Lebensumständen befragt. Die Lehrer schildern, in mehr oder weniger standardisierter Form, ihre Aufgaben, Pflichten, Interessen, Nöte, Schwierigkeiten. Um Probleme zu klären, die mit dem Lehrer und seiner Arbeit zusammenhängen, werden also die Aussagen der betroffenen Lehrer herangezogen.

Auch hier ist die Frage zu stellen, zu welchen Schlüssen die Aussagen der Lehrer berechtigen. Diese Frage berührt den zentralen Bereich der vorliegenden Untersuchung. Deshalb muß ihr nachgegangen werden. An einem Beispiel sei das Problem verdeutlicht:

Es besteht Grund zur Annahme, das "Betriebsklima", das Sozialklima in den Lehrerkollegien sei positiv, d.h. es gibt keine oder nur unbedeutende Spannungen und Konflikte innerhalb des Kollegiums ¹⁾. Das geben wenigstens die befragten Lehrer an. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde den Lehrern ebenfalls die Frage nach dem Sozialklima vorgelegt (vgl. S.194 f.). Die Antwort der Lehrer, sie selber und auch die Kollegen seien kollegial, entspricht den Ergebnissen ähnlicher Untersuchungen (vgl. S.226). Im Gegensatz zu den Aussagen der Lehrer wurde aber die Hypothese formuliert, das Sozialklima in den Lehrerkollegien sei gespannt bis negativ. Es spricht folgende Überlegung für die Richtigkeit der Hypothese: Lehrer versuchen ihre Einstellung zum Kollegium in Übereinstimmung, Harmonie,

¹⁾ Vgl. Schuh 1962, S. 112; Kratsch und Vathke 1967, S. 33; Gahlings und Moering 1961, S. 212.

im Sinne der Attitude-Théorie, in Konsonanz, zu ihrem Gefühl zu bringen, sie seien sehr sozial, und das, obwohl die Stimmung unter den Lehrern gar nicht so gut ist.

Die Überprüfung dieser Hypothese ist aber nur dann möglich, wenn die Aussage der Lehrer nicht als Indikator für das Klima im Kollegium verwendet wird. D.h., die Aussagen der Lehrer über das Kollegium können ohne entsprechende Überprüfung, also nicht ohne Validierung, zur Beschreibung des Kollegiums herangezogen werden. Es muß also die zentrale Frage gestellt werden wofür die Aussage eines Lehrers Indikator ist, was die Aussage eines Lehrers beinhaltet, welche Schlüsse sich aufgrund einer Lehreraussage ziehen lassen.

Die oben aufgeführten Autoren glauben, die Lehreraussagen zur Grundlage einer Untersuchung über die Lebens- und Arbeitssituation der Lehrer machen zu können. Dieser Annahme muß widersprochen werden. Zur Begründung sei auf ein bekanntes Phänomen verwiesen (nach Graumann 1955/56).

Ein Kind reicher Eltern wird durch ein Armenviertel einer Großstadt geführt. Das Kind sieht nicht das Elend, sondern nur den romantischen, abenteuerlichen Spielplatz. Fragt man später dieses Kind, was es denn gesehen habe, so wird es begeistert von dem "schönen" Armenviertel berichten.

Die Aussage dieses Kindes ermöglicht keinen adäquaten Schluß auf die Zustände in besagtem Armenviertel, doch die Einstellung des Kindes zu seiner Umwelt wird deutlicher. Wünsche des Kindes lassen sich der Schilderung entnehmen.

Das gleiche gilt auch für den Lehrer. Fragt man Lehrer nach dem Sozialklima im Kollegium und wird es positiv beschrieben, so sagt das nur etwas über die Einstellung des Lehrers zum Kollegium aus. Beschreibt sich z.B. ein Lehrer als wenig intelligent, so ist der Schluß auf eine geringe Intelligenz des Probanden nicht zulässig. Es kann nur auf die Einstellung des Lehrers zu seinen Fähigkeiten geschlossen werden. In diesem Falle ist die Aussage Indikator für eine geringschätzigte Einstellung zu sich selber.

Für unser Problem bedeutet das, daß Lehrer weder als "Fachleute" zur Beschreibung des "guten" Lehrers verwendet werden dürfen, noch ist es ohne besondere Sicherung zulässig, von den Aussagen der Lehrer auf Zustände in der Umgebung der Lehrer zu schließen. Wäre es aber dann nicht sinnvoller, bei der Untersuchung von Lehrercharakteristiken ganz auf Aussagen der Lehrer zu verzichten?

Die anspruchsvollen Arbeiten von Ryans zeigen, welche Möglichkeiten es gibt, Aussagen über Lehrer zu machen, ohne auf Aussagen der Lehrer zurückzugreifen. Zugleich wird aber auch deutlich, welche großen Schwierigkeiten, nicht zuletzt ökonomischer Art, es zu überwinden gilt. Einer deutschen Arbeit zum angesprochenen Themenkreis stellt sich ein großes Problem in den Weg: Es gibt nur wenig methodisch zulängliche Arbeiten über den Lehrer. Man kann also nicht auf vorhandene Arbeiten, insbesondere nicht auf standardisierte Tests zurückgreifen. Das hat zur Folge, daß nur solch ein Problem behandelt und gelöst werden kann, das ohne Vorleistungen, also ohne Hilfsmittel, zu lösen ist.

Was bietet sich eher an, als auf Aussagen der Lehrer zurückzugreifen, aber auf Aussagen, die den unmittelbaren Schluß auf den Untersuchungsgegenstand erlauben!

Sieht man unter diesem Blickwinkel das Problem der Erfassung des Lehrer-Selbstbildes, so erweist es sich als lösbar. Die Antwort eines Lehrers auf die Frage, in welchem Maße er sportlich, intelligent, kollegial sei, gibt Auskunft über die Selbsteinschätzung in bezug auf Sportlichkeit, Intelligenz, Kollegialität; sie besagt, daß er sich ebenso sieht. Nebensächlich ist hierbei, ob dieser Lehrer wirklich so sportlich, intelligent und mittelmäßig kollegial ist, wie er es angibt. Die Fragestellung lautet also: Wie ist die Selbsteinschätzung geartet? Welche Eigenschaften schreiben sich Lehrer zu? Nicht beantwortet werden soll die Frage, welche Eigenschaften Lehrer wirklich haben. Die Bemühung um die Beschreibung des Selbstbildes setzt die

Annahme voraus, die entsprechenden Aussagen der Lehrer seien Indikatoren für deren Selbstbild ¹⁾. Für das Kollegen-Fremdbild der Lehrer und das Lehrer-Fremdbild der Eltern gelten die gleichen Überlegungen. Die Aussagen der Lehrer auf die Aufforderung, ihre Kollegen zu beschreiben, werden als Indikatoren der Einstellung zum Kollegen angenommen. Für die Befragung der Eltern gilt im Prinzip das gleiche, nur wird hier auf ein schon validiertes Meßinstrument zurückgegriffen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß das Lehrer-Selbstbild aufgrund der Aussagen der Lehrer erfaßt werden kann und daß es auf diese Weise möglich sein wird festzustellen, mit welchen Schwierigkeiten und Problemen der Lehrer gut fertigzuwerden glaubt, welchen Aufgaben und Anforderungen sich der Lehrer verpflichtet fühlt, welche Aktivitäten er in den Vordergrund rückt, wie er seine Fähigkeiten, Eigenschaften, Neigungen beurteilt, also wie sich der Lehrer als Lehrer selber sieht.

3. Definition des Begriffes Selbstbild

Bisher wurde der Begriff "Selbstbild" verwendet, ohne dessen Grenzen und Inhalte explizit anzugeben. Ebenso traten die Begriffe "Selbsteinschätzung", "Selbstbeurteilung", "Selbstverständnis" auf, ohne definiert zu sein. Was ist mit diesen Begriffen gemeint?

Als erstes eine Setzung: Die Begriffe "Selbstbild", "Selbsteinschätzung", "Selbstverständnis", "Selbstbeurteilung" sollen gegeneinander austauschbar sein und keine unterschiedlichen Akzente setzen. Das gleiche gilt für die Begriffe "Fremdbild", "Fremdeinschätzung", "Fremdbeurteilung".

1) Die Annahme, die Aussage eines Lehrers auf die Fragebogeninstruktion, sich selber zu beschreiben, sei Indikator des Selbstbildes des Lehrers, muß noch im Abschnitt über die verwendete Untersuchungsmethode diskutiert werden.

Um eine erste inhaltliche Bestimmung des Begriffes "Selbstbild" zu leisten, sei Lehrer Lämpel nochmals bemüht.



Wilhelm Busch (1930, S. 30)

Die Pfeife rauchend überdenkt Lämpel seine Stellung in seiner Welt. Am geistigen Auge Lämpels zieht vorbei, wie er sich in seiner Schule, in seiner Kirche, in seiner Gemeinde, unter seinen Schülern, vor den Vorgesetzten bewegt. Er stellt sich vor, wie er täglich sehr pünktlich, in sehr ordentlicher Dienstkleidung in die Schule geht und dort den Kindern Rechnen, Lesen und Schreiben beibringt. Die Schüler sind sehr ordentlich und brav, ganz wie er es erwartet hat, denn seine Schüler sollen ja einmal ordentliche Staatsbürger werden. Das ist sein Erziehungsideal. Ein ehrliches Gefühl der Selbstzufriedenheit, ob seines belohnten Fleißes, fühlt Lämpel in sich emporsteigen. Er fühlt das zufriedene Auge der Vorgesetzten auf sich ruhen. Der Dank der Gemeinde scheint ihm ebenfalls gewiß. Ein solch musikalischer, hingebungsvoller Organist kann der Vorgänger gar nicht gewesen sein. Nur einem Lehrer, fleißig, begabt, intelligent wie er selber, ist es vergönnt, so viel Harmonie und Ordnung in ein Fleckchen Erde zu bringen.

Knapp skizziert wäre das das Lämpel'sche Selbstbild. So sieht und erlebt sich Lämpel in seiner Umwelt.

Dieses "sich selbst in seiner Umwelt erleben", das Selbstbild, bezieht sich auf mehrere Bereiche von Phänomenen, wie Gefühle (Selbstzufriedenheit), Eigenschaften (Fleiß), Fähigkeiten (Intelligenz), berufliche Aktivitäten (Orgelspiel), Sozialbezüge (Vorgesetzte).

Im Selbstbild werden Merkmale, Objekte, wie Kleidung, Einkommen, berufliche Aktivitäten, Sozialkontakte zu Vorgesetzten und Kollegen, aber auch intrapersonale Merkmale, wie Eigenschaften, Fähigkeiten, Interessen "abgebildet". Die Silbe "Selbst" ¹⁾ soll alle die Merkmale, Objekte zusammenfassen, die ein Mensch zu seinen persönlichen Eigenheiten rechnet, mit denen sich ein Mensch als Individuum charakterisiert ²⁾.

Lämpels Selbstbild bezieht sich auf all die Dinge, Personen, Umstände, Vorgänge, die für Lämpel selber Bedeutung haben. Damit kommt zum Ausdruck, daß Objekte unter einem spezifischen, akzentuierenden Blickwinkel gesehen werden. Die Selbsteinschätzung ist also verhältnismäßig emotional. Sie vereinfacht die Beziehungen. Ihr fehlt die empirische Begründung (vgl. Bergler 1966, S. 100). Die Schüler können in Wirklichkeit böse sein, wie Max und Moritz. Lämpel wird von den Vorgesetzten schlecht beurteilt. Mit der Lämpel'schen Musikalität ist es ebenfalls nicht weit her. "Schüler", "Musikalität des Lämpel", "Vorgesetzte" werden also nicht objektiv, sondern subjektiv gesehen. Den Objekten wird ein ihnen nicht notwendig innewohnender Wert zugeschrieben. Das Verhältnis eines Menschen zu sich und Objekten seiner persönlichen Umwelt ist nicht die eines Psychologen oder Physikers. Dies Verhältnis wird nicht

1) Im Rahmen dieser Untersuchung werden alle philosophischen Begriffe von "Selbst" ausgeklammert.

2) Überlegungen zur Abgrenzung und Strukturierung der Objekte auf die sich ein Selbstbild bezieht, finden sich bei Jersild 1952, S. 9 ff.; Snygg und Combs 1959, S. 78 ff. und S. 219; Krech und Crutchfield 1959, S. 206; Wiesbrock 1960, S. 81 f.; Strauss 1968, S. 39; Lawson 1958, S. 18. Die Auswahl der für die vorliegende Untersuchung relevanten Objekte des Volksschullehrer-Selbstbildes wird auf S. 95 ff. begründet.

primär von rational begründeter Objektivität getragen. Die eigenen Fähigkeiten erscheinen in subjektivem Lichte. Gleichfalls wird die persönliche Umwelt so erlebt, wie man sie gerne hätte. Die Erwartungen, Vorstellungen von Zuständen oder Dingen mischen sich mit der wahren Information über das Objekt (Klineberg 1954, S. 484). Ein Mensch ist also in mehr oder weniger subjektiver Weise auf Objekte eingestellt. Er besitzt, so kann man sagen, eine für ihn charakteristische Einstellung zu sich und seiner persönlichen Umwelt.

Diese Einstellung eines Menschen ändert sich nicht von heute auf morgen. Nicht einmal eine explodierende Pfeife kann beispielsweise Lehrer Lämpels Glauben an Harmonie und Ordnung der Welt zerstören. Die Lämpel'schen Einstellungen sind also über größere Zeitabschnitte hinweg invariant. Von einem Menschen kann eine gewisse, wenn auch nicht vollständige "Gleichförmigkeit des Verhaltens in verschiedenen Situationen" (Hartley und Hartley 1955, S. 436) erwartet werden.

Dazu die mögliche Lebensgeschichte eines Lehrers L. Lehrer L glaubt, nur dann seiner erzieherischen Verantwortung voll gerecht zu werden, wenn die Schüler die harte Hand der Autorität spüren. In diesem Sinne erzieht er die Schüler 20 Jahre lang oder vielleicht sogar bis zu seiner Pensionierung. Eine Mutter bittet Lehrer L um Rat bei der Erziehung ihres Sohnes. L empfiehlt ihr, hart durchzugreifen. Lehrer L wird Schulrat. Selbstverständlich beurteilt er solche Lehrer, die keine "Disziplinlosigkeit" dulden, besser als andere Lehrer. Das Verhältnis von L zu Erziehungsmaßnahmen, zu bestimmten pädagogischen Theorien, wird nicht von einer momentanen Laune bestimmt. Er hat eine ziemlich invariante Einstellung zu Erziehungsmaßnahmen.

Diese Gleichförmigkeit ist aber nicht zufällig, sondern auf ein Ziel orientiert (vgl. Hartley und Hartley 1955, S. 437). Ein Lehrer "hegt in irgendeiner Form Erwartungen, Wünsche, Hoffnungen oder Strebungen und entwickelt daraufhin in

spezifischen Situationen Reaktionsformen, die (ihn) dem Ziel näherzubringen scheinen" (Hartley und Hartley 1955, S. 337). Die regelhafte Gleichförmigkeit des Verhaltens legt den Schluß nahe, es müsse in der Persönlichkeit "etwas" geben, das diese Form des Verhaltens bewirkt. Es "besteht eine hinreichende Beständigkeit der Reaktions-tendenz, eine genügende Regelhaftigkeit des Verhaltens in wechselnden Situationen, um den Eindruck irgendeines Stabilen im Individuum zu erwecken" (Hartley und Hartley 1955, S. 437). Dieses "stabile Etwas" soll als Einstellung oder Attitüde bezeichnet werden (vgl. Thurstone und Chave 1929, Krech und Crutchfield 1948, Hartley und Hartley 1955, Bergler 1966, Allport 1966, Roth 1967). Die regelhafte Gleichförmigkeit des Verhaltens läßt sich als eine Art von Kanalisierung bezeichnen. Welche schulische Situation beispielsweise L als Lehrer oder auch als Schulerat zu bestehen hat, seine positive Einstellung zu "harten" Erziehungsmaßnahmen bestimmt sein Verhalten. Das Selbstverständnis von L als patriarchalischer, strenger Lehrer wirkt als Prädisposition auf Verhalten in verschiedensten Situationen (vgl. Bergler 1966, S. 102).

Wenn bisher die zeitliche Invarianz des Selbstbildes im Vordergrund stand, so heißt das natürlich nicht, ein Mensch würde sich und sein Verhalten im Laufe der Zeit nicht auch unter veränderten Gesichtspunkten betrachten können. Das Selbstbild wird im Laufe des Lebens erworben und bei dem einen mehr, beim anderen weniger modifiziert (vgl. S. 30, S. 31 ff.). Es zeigt sich also, daß dieses "Bild", das ein Mensch von sich hat, eine Reihe von charakteristischen Merkmalen besitzt. Betont werden muß (a) die zeitliche Invarianz des Selbstbildes, (b) der Bezug auf Objekte (Persönlichkeitsvariable, relevante Umwelt), (c) die subjektiv bewertende Einstellung, (d) die Prädisposition des Verhaltens und (e) der Erwerb des Selbstbildes im Laufe des Lebens.

Das Selbstbild ist also die Gesamtheit der individuellen, über größere Zeitabschnitte invarianten, subjektiven,

bewertenden, prädisponierenden Einstellungen zu relevanten Objekten der eigenen Person und der persönlichen Umwelt ^{1) 2)}.

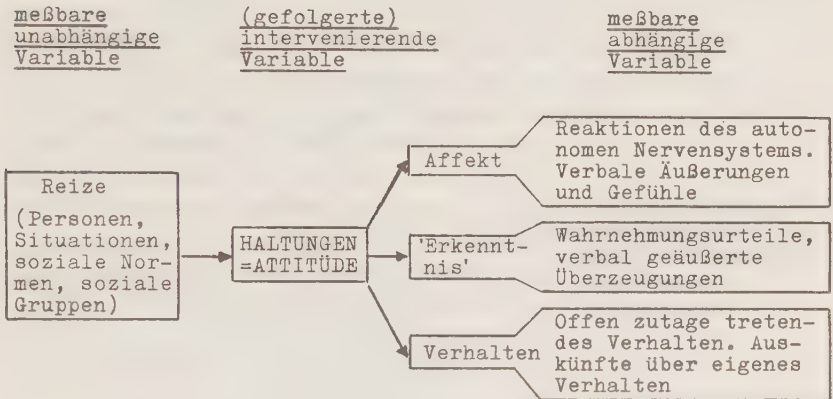
Für das Selbstbild als Gefüge von Attitüden ³⁾ bedeutet das: Das Selbstbild wird aufgrund von Erfahrungen erworben. Neue Erfahrungen können demnach auch das Selbstbild verändern. Das Selbstbild beeinflusst aber zugleich auch jede neue Erfahrung. Das Selbstbild wirkt prädisponierend. Auf Reize verschiedener Situationen wird im Sinne des individuellen Selbstbildes reagiert. Das Selbstbild beeinflusst also Verhalten und zwar verhältnismäßig unabhängig von zeitlicher Veränderung (vgl. Roth 1967, S. 41 f.) ⁴⁾.

Zur näheren Kennzeichnung des Selbstbildes als Attitüde ist wichtig, daß "Attitüden selbst nicht direkter Beobachtung zugänglich sind". "Nur das äußere Verhalten kann beobachtet werden. Attitüden sind also die gefolgerten Grundlagen beobachteter Verhaltenskonsistenz der Individuen" (Hartley und Hartley 1955, S. 437 f.).

Von dieser Überlegung ausgehend kann man von Attitüden als einem Konstrukt sprechen, was Hovland folgendermaßen

-
- 1) In dieser Definition wird "Bild von sich selbst" operationalisiert und auf den Einstellungsbegriff zurückgeführt. Eine Reihe von Definitionen vermeidet es, den Begriff "Bild" näher zu erläutern, was nur möglich ist, weil aufgrund der Definition kein Untersuchungsinstrument konstruiert werden muß (vgl. English und English 1958, S. 486; Lindgren und Byrne 1961, S. 522; Krech et.al. 1962, S. 101; Jersild 1952, S. 9 f.).
 - 2) Im Zusammenhang mit dem Begriff des Bildes sei auf Berglers Theorie der stereotypen Systeme verwiesen (Bergler 1966). "Stereotypes System" läßt sich als Oberbegriff für alle die psychischen Phänomene wie Einstellungen, Haltungen, Vorurteile, Werthaltungen, Meinungen, Tugenden auffassen, denen Fremd- und Selbstbild zuzuordnen sind.
 - 3) Die Wörter "Einstellung" und "Attitüde" sollen miteinander vertauschbar sein, also die gleiche Bedeutung haben.
 - 4) Der Begriff "Selbstbild" läßt sich für diese Überlegungen analog durch den Begriff "Fremdbild" ersetzen.

darstellt (Hovland et.al. 1960, übersetzt von Oerter 1967, S. 162; vgl. Krech et.al. 1962, S. 137 ff.; Roth 1967, S. 35 f.):



Man kann sich die Attitüden aus drei Komponenten zusammen-
gesetzt denken: Aus einer kognitiven, einer affektiven und
einer Handlungskomponente. Die Handlungskomponente bezieht
sich auf die "erworbene Verhaltensdisposition", auf die
"Bereitschaft zu handeln angesichts eines bestimmten Reiz-
musters oder einer bestimmten Information". Die kognitive
Komponente umfaßt alle "Prozesse", die mit "Urteilen, Be-
gründen, Meinen und Glauben bei dem betreffenden Haltungs-
objekten zu tun haben". " Im Brennpunkt steht das Wertkon-
zept bzw. das Wertsystem, auf welches sich die Haltung be-
zieht." Der kognitive Anteil der Haltung ist aber gegen-
über "anderen Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistungen" durch
die "Beteiligung affektiver Erregung gekennzeichnet". Je
nach "Bedeutsamkeit und je nach Stellenwert der Haltung ist
das Ich mehr oder minder stark engagiert" (Oerter 1967,
S. 162).

Diese Dreiteilung läßt sich auch beim Volksschullehrer-Selbstbild feststellen:

Kognitive Komponente
der Einstellung eines
Lehrers zu sich selber

1. Er weiß, daß Volksschullehrer schlechter bezahlt werden als Studienräte.
2. Er weiß, daß er mit Note 3 bei der Lehramtsprüfung abgeschnitten hat.
3. Er weiß, daß ihn der Schulrat mit Note 3 beurteilt hat.

Affektive Komponente
der Einstellung eines
Lehrers zu sich selber

1. Er ist mit seinem Einkommen unzufrieden.
2. Er fühlt sich unglücklich wegen seines geringen pädagogischen Wissens.
3. Er fühlt sich zu schlecht beurteilt.

Handlungskomponente
der Einstellung eines
Lehrers zu sich selber

1. Er tritt dem Lehrerverein bei.
2. Er besucht einen Fortbildungskurs.
3. Er schimpft über den Schulrat.

Für das Volksschullehrer-Fremdbild der Eltern läßt sich ein ähnliches Beispiel konstruieren:

Kognitive Komponente
des Fremdbildes

Man weiß, daß der Lehrer Schüler schlägt.

Affektive Komponente
des Fremdbildes

Man fürchtet den Lehrer.

Handlungskomponente
des Fremdbildes

Man beschwert sich beim Schulrat wegen der Erziehungsmethoden des Lehrers.

Jede der drei Attitüdkomponenten kann nach Valenz (Wertigkeit) und Multiplexität (Vielfältigkeit) variieren (nach Krech et.al. 1962, S. 141 ff.). Spricht man von der Valenz einer Attitüde, so meint man die Bewertung eines Objektes. Bei der Einstellung zu einem Objekt kann nach dem Grad der Bevorzugung oder Ablehnung des Objektes unterschieden werden. Beispielsweise wäre es möglich, daß Dozieren als Unterrichtsaktivität von Volksschullehrern unterschiedlich stark abgelehnt wird. Zur Beschreibung von Attitüden dient also einerseits die Richtung und andererseits die Valenz, also das Maß für Ablehnung oder Bevorzugung des Objektes. Zu beachten ist, so meint Krech (1962, S. 146 f.), daß nicht jede Einstellung in positivem oder negativem Verhältnis zum Objekt steht. Es gibt einen "neutralen Valenz-Punkt", einen Nullpunkt zwischen Anziehung und Abstoßung. Diese Überlegung weist ziemlich klar auf meßtechnische Überlegungen und Bemühungen hin. Roth (1967, S. 33) verweist in diesem Zusammenhang auf Thurstones Einstellungsmessung mit sog. Einstellungsskalen, die "keinem anderen Zweck ... dienen ... als 'einer Metrik, die uns erlaubt, die Unterschiedlichkeit der Einstellung in einer Gruppe als Häufigkeitsverteilung zu beschreiben' (Thurstone und Chave 1929, S. 39). Häufigkeitsverteilungen ihrerseits können aber wiederum nur über definierte Dimensionen gebildet werden. Aus diesem Grund rückt die Dimensionalität der Einstellung stark in den Vordergrund der definitiven Bemühungen. Eine Einstellung kann demnach definiert werden als ein Kontinuum, das sich von einem extrem negativen Pol über eine neutrale Mitte bis zu einem extrem positiven Pol erstreckt. Einstellungen messen heißt dann, einem Individuum hinsichtlich der Richtung und dem Ausprägungsgrad seiner Einstellung einen bestimmten Platz auf diesem Kontinuum zuzuordnen."

Der Begriff der Multiplexität (Krech 1962, S. 146 f.) bezieht sich auf die Unterschiede bezüglich Anzahl und Art der Elemente, die die jeweilige Einstellungskomponente

bilden. Attitüden können also auch nach Anzahl und Verschiedenheit der Elemente unterschieden werden, die zusammen die kognitive, die affektive und die Handlungskomponente ausmachen. Es gibt beispielsweise differenziertes oder globales Wissen vom Objekt, genau unterscheidende oder grobe Bewertung des Attitüdobjektes.

Eine weitere Differenzierung ist möglich, wenn Attitüdkomplexe betrachtet werden. Intraindividuell verschiedene Attitüden eines Individuums können einmal voneinander isoliert sein, ein anderes Mal untereinander eng zusammenhängen. Es gibt sicherlich sehr wenig isolierte Attitüden. Auf irgendeine Art und Weise hängen die meisten miteinander zusammen. Sie bilden Gruppen, sog. Cluster. Das Verhältnis der Attitüden zueinander läßt sich mit den Begriffen "Konsonanz" und "Dissonanz" beschreiben. Passen Attitüden zueinander, so kann von einem konsonanten Verhältnis gesprochen werden. Widersprechen sich Attitüden, so treten Dissonanzen auf. Konsonanz und Dissonanz von Attitüden können zum Ausgangspunkt einer Betrachtung von Genese und Dynamik der Attitüden gemacht werden (vgl. Festinger 1957).

4. Determinanten des Lehrer-Selbstbildes

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht das Selbstbild von Volksschullehrern. Der Grund für die Behandlung des Volksschullehrer-Fremdbildes ist in der Struktur des Selbstbildes zu finden ¹⁾. Die Vorstellungen einer Person von sich, bzw. die Einstellungen zu sich, können nicht herausgelöst werden aus der sozialen Situation, in der sich die Person befindet. Vorstellungen und Einstellungen anderer Menschen, besonders die, die direkt auf die entsprechende

¹⁾ Weiterführende Hinweise zu diesem Problem finden sich bei Kaminski 1964, S. 449 ff.

Person gerichtet sind, also das Fremdbild, beeinflussen das Selbstbild dieser Person (vgl. S. 32 ff.). Diese Überlegung muß in den größeren Rahmen der Frage nach der Genese und Veränderung des Selbstbildes gestellt werden. Es soll hier aber nicht abgehandelt werden, wie der "Mechanismus" der Wandlung im Selbstverständnis eines Menschen vor sich geht (vgl. dazu Heider 1958, Festinger 1957). Es wird nach den Größen gefragt, die auf die Ausprägung des Selbstbildes Einfluß nehmen. Die Frage nach dem Fremdbild ist also gleichzusetzen mit der Frage nach Bestimmungsgrößen des Selbstbildes. Die vorliegende Untersuchung wird sich nur mit einem kleinen Ausschnitt möglicher Fremdbilder, also der Vorstellungen und Einstellungen, die auf eine Person oder Personengruppe gerichtet sind, beschäftigen, und zwar mit dem Fremdbild der Kollegen vom Lehrer und dem Fremdbild der Eltern vom Lehrer. Weitere soziale Einflüsse auf das Selbstbild, wie Lehrer-Fremdbilder weiterer Personengruppen, Berufsprestige des Lehrers, sind schon untersucht worden; auf sie wird nur verwiesen. Daneben dürften Variable, die durch die Person des Lehrers bestimmt sind, bedeutsam für die Ausformung des Selbstbildes sein. In dieser Arbeit wird der Zusammenhang zwischen Geschlecht, Alter, Personenstand, Religionszugehörigkeit und dem Selbstbild empirisch untersucht (vgl. S. 129 ff.). Eine weitere Gruppe von Determinanten des Selbstbildes läßt sich mit dem Begriff "berufsspezifisch" umreißen. In diese Gruppe fallen die Variablen "Ort, an dem der Lehrer arbeitet" und "Klasse, in der der Lehrer unterrichtet". Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen und dem Selbstbild soll ebenfalls empirisch festgestellt werden (vgl. S. 129 ff.). Es liegen schon Untersuchungen zum Einfluß berufsspezifischer und persönlichkeitspezifischer Determinanten des Selbstbildes vor. Charters (1956) konnte zeigen, daß nicht die Höhe des Gehaltes, sondern das Anspruchsniveau, das ein Lehrer entwickelt, Einfluß auf die Berufszufriedenheit, ein Aspekt des Selbstverständnisses, hat. Mathis (1959) konnte ebenfalls nicht die Art und Weise

der Bezahlung als unmittelbare Determinante identifizieren. Die Schulorganisation hingegen steht in Beziehung zu "Faktoren des Lehrer-Selbstbildes" (Brust 1967, vgl. Müller-Bek 1958, Weber 1956). Neben dieser doch von niemandem unmittelbar beabsichtigten Wirkung der Schulorganisation gibt es Determinanten, die bewußt eingesetzt werden, um das Selbstverständnis eines Lehrers zu beeinflussen. Hierbei handelt es sich um die Ausbildung und Fortbildung des Lehrers. Sandgren und Schmidt (1959) wiesen nach, daß die Unterrichtspraxis während der Ausbildung die Einstellungen von Lehrerstudenten verändert. Das Bild vom Lehrer, das Studenten während der Ausbildung als Idealbild vorgestellt wurde, zeigte Auswirkungen auf das Unterrichtsverhalten (Tuska und Wright 1965, Wright und Tuska 1965; vgl. Mollenhauer 1962, S. 467; Musgrave 1965, S. 262 f.; Kearney und Rocchio 1955/56). In welchem Maß Faktoren wie "Familie, in der der Lehrer aufgewachsen ist", "Alter", "Geschlecht" u.ä.m. auf die Entstehung bestimmter Züge im Selbstbild auswirken, läßt sich aufgrund bisheriger Untersuchungen schwer beantworten (vgl. die Thesen von Musgrave 1965, S. 263 f.). Einige Hinweise liefert die Untersuchung von Wilson und Goethals (1960), bei der es um die Determinanten pädagogischer Einstellungen geht. Es zeigte sich, daß Geschlecht und sozioökonomischer Status nicht als Determinanten angesprochen werden konnten. Beziehungen zwischen pädagogischen Einstellungen und Religion, Wohnort, Ausbildung und Unterrichtserfahrung ließen sich nachweisen.

Aufgrund einer deutschen Untersuchung fand Undeutsch (1964, S. 127), daß der Lehrerberuf des Vaters Einfluß auf die Berufsvorstellungen der Kinder, besonders der Töchter, hat (vgl. v. Recum 1959).

Neben genannten Faktoren dürften soziale Ereignisse und Vorgänge von entscheidender Bedeutung für die Ausprägung des Selbstbildes sein. Das Verhältnis einer Person zu sich und ihrer Umwelt wird durch gruppendynamische Prozesse mitbestimmt. Wenn ein Lehrer glaubt, gute Lehrer

müßten zu harten Erziehungsmaßnahmen greifen, so ist diese Vorstellung nicht isoliert von der entsprechenden Meinung des Schulrates, sympatischer Kollegen und der Eltern zu sehen. Lehrer kommen ständig mit anderen Menschen zusammen. Die Einstellungen dieser Menschen zum Lehrer schlagen sich in irgendeiner Weise im Selbstverständnis nieder ¹⁾. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Bewertung, die der Lehrer und sein Beruf erfahren. Diese Wertvorstellungen lassen sich mit dem Begriff "Berufsprestige" zusammenfassen. Beim Berufsprestige handelt es sich also um die Bewertung, die einem Individuum aufgrund seines Berufes zukommt. Die Wertschätzung eines Berufes läßt sich verschieden erfassen, beispielsweise aufgrund der Höhe des Verdienstes (vgl. Lieberman 1956, S. 216; Kamp 1964, S. 170) oder durch Bestimmung der Einstellungen, Erwartungen, Sympatien, die Mitmenschen den Vertretern eines Berufes entgegenbringen. Gewöhnlich wird der zweite Weg beschritten. Das Berufsprestige wird durch Befragung einer repräsentativen Gruppe der Gesamtbevölkerung bestimmt. Die Probanden sollen bei diesem Verfahren Berufe nach deren Prestige ordnen.

Es gibt in Deutschland mehrere Versuche, bestimmte Berufsgruppen in eine Rangreihe nach ihrem Sozialprestige zu bringen. Wurzbacher (1953, S. 33; 1954, S. 177) erstellte eine Rangreihe, die auf den Urteilen von 156 Personen einer Zufallsstichprobe aus der Gegend von Köln beruht. In dieser Aufstellung steht der Lehrer unter 17 Berufen an 7. Stelle hinter Apotheker, Oberlehrer, Pfarrer und vor Großer Bauer, Handwerker und Obersekretär. Mayntz (1958, S. 106 ff.) ließ 315 Personen beurteilen, zu welcher gesellschaftlichen Schicht 18 Berufe gehören. Sie kam dabei zum Ergebnis, daß der Lehrer von 13 % der Befragten in die

¹⁾ Möglichkeiten dieser Einflußnahme diskutieren Homans 1965, S. 271 ff., Sherif 1958, Mead 1955, Kaminski 1964, S. 450 f.

Oberschicht eingeordnet wird, von 85 % in die Mittelschicht und von 2 % in die Unterschicht. Bolte (1958, S. 30 ff., S. 38 f., S. 50) versuchte die Prestige-einschätzung von typischen Berufen in der Abhängigkeit von der Sozialschicht der Beurteiler zu erfassen. Der Volksschullehrer wurde im Vergleich zu anderen 38 Berufen gewöhnlich an die 9. Stelle gesetzt.

Ein Blick auf ausländische Untersuchungen zeigt eine bemerkenswerte Ähnlichkeit in der Bewertung des Lehrerberufes. Inkeles und Rossi (1956) fanden zwischen den Prestigerangordnungen der USA, Deutschlands, Englands, Japans, Neu-Seelands und der UdSSR eine Korrelation von 0,90 und höher (vgl. Charters 1963, S. 746 f.; Musgrave 1965, S. 258 f.; Havighurst und Neugarten 1957, S. 433 f.).

Diese Ergebnisse weisen übereinstimmend darauf hin, daß der Volksschullehrer genau an der "Nahtstelle des Übergangs zur zweiten Prestigegruppe" (v.Recum 1955, S. 575) eingeordnet wird, die sich aus selbständigen Gewerbetreibenden, Bauern, sowie qualifizierten technischen und wirtschaftlichen Berufen zusammensetzt. Aus diesem Umstand schließt Recum (1959, S. 110), daß dem Volksschullehrer die Rolle eines "marginal man", eines "social stranger" zugeschrieben wird. Tuggener (1962, S. 207) spricht sogar von der "Gruppe der Lehrer als einem Mittelstand". Der Beruf des Volksschullehrers scheint demnach in der "öffentlichen Wertschätzung als unterster Grenzberuf der sozialen Oberschicht und als Spitzenberuf der Mittelschicht" (1959, S. 110) zu fungieren. Im gleichen Sinne schreibt Bolte (1958, S. 37), daß der Volksschullehrer gleichsam als "Markierungsposition" benutzt wird. Es herrscht offensichtlich eine gewisse Übereinstimmung darüber, welche Berufe höher zu ordnen sind und welche tiefer. Kratsch und Vathke folgern (1967, S. 137), daß die Stellung des Volksschullehrers auf der Rangskala zwischen den oberen und den mittleren Berufen eine "Verunsicherung" nach sich zieht. Müller-Bek (1958, S. 55) stellt im Anschluß an Berufsprestige-Untersuchungen fest, daß die Stellung des Volks-

schullehrers eine "Erschwerung des Aufbaus und der Erhaltung eines stabilen Selbstgefühls" bedingt. Bei diesen Überlegungen ist aber zu beachten, daß das Prestige des Volksschullehrers nicht invariant ist gegenüber der sozialen Schicht der Beurteiler. H.v.Recum stellte bei seiner Untersuchung über das "Rekrutierungsfeld" (1955, S.575) für den Lehrerberuf fest, daß der Anteil verschiedener sozialer Schichten am Nachwuchs für den Lehrerberuf recht unterschiedlich ist. Der Beruf des Volksschullehrers erhält also in der Sicht der jeweiligen Prestigegruppen eine "unterschiedliche Position und soziale Attraktivität" (v.Recum 1959, S. 110). Daß die Prestigeeinschätzung des Lehrers vom Bildungsstand und dem Sozialstatus der Bewertenden abhängt, scheinen auch die Ergebnisse von Richey, Fox und Fauset (1951) zu bestätigen. Die Wertschätzung des Volksschullehrerberufes korrelierte mit der sozialen Herkunft der beurteilenden Studenten. Je höher die soziale Schicht war, aus der der Student kam, umso niedriger war die Einschätzung des Lehrerberufes (vgl. W.Anderson 1954).

Die soziale Bewertung des Lehrers ist aber nicht nur abhängig von Beruf und sozialer Schicht, sondern darüber hinaus auch vom Geschlecht des Lehrers. Bolte (1959, S. 103) erstellte eine Prestige-Rangreihe ausgewählter Frauenberufe nach dem Urteil Kieler Studenten, in der die Volksschullehrerin an 2. Stelle nach der Ärztin rangierte, vor der Auslandskorrespondentin, Fürsorgerin, Opernsängerin und Krankenschwester. Der Volksschullehrerinnenberuf genießt also innerhalb der Gruppe "typisch" weiblicher Berufe ein hohes Prestige. Die Angehörigen der obersten Berufsschichten haben zwar "Hemmungen", ihre Söhne den Volksschullehrerberuf ergreifen zu lassen, das gilt jedoch nicht für ihre Töchter (v.Recum 1955, S. 575). Eine ähnliche Bewertung scheint in den USA üblich zu sein. Anderson (1954) stellte dies fest bei einer Untersuchung über "desirability" und "suitability" des Lehrerberufes für Töchter und Söhne.

Die angeführten Arbeiten zum Berufsprestige stoßen immer wieder auf Widerspruch. Insbesondere das verwendete Skalierungsverfahren wird kritisiert. Die Eindimensionalität der Prestigeskalen setzt ein bestimmtes Verständnis von der Gesellschaft voraus, oder wie Kamp (1964, S. 175) es formuliert, es wird ein "einlineares Hierarchiebewußtsein und -verständnis unserer Gesellschaft vorgetäuscht (vgl. Charters 1963, S. 747; v.Recum 1959, S. 109; Kratsch, Vathke 1967, S. 136; Schuh 1962, S. 44; Bohnenkamp 1958).

Frank (1965, S. 29) meint zur "Interpretation" der Prestigeskalen einen "Gesichtspunkt ergänzend und korrigierend" anführen zu müssen, und zwar einen Gesichtspunkt, "der häufig die objektiven Schichtungs- und Statuskriterien außer Kraft setzt oder sie zumindest in ihrer Gewichtigkeit reduziert. Die Rolle des Menschen, d.h., die Aus- und Erfüllung seiner Position, ist in kleineren Gemeinden, auch in Teilräumen von Großstädten (Vororte mit hoher Binnenintegration), oft für den Status eines Menschen bedeutsamer als Beruf und Einkommen" (vgl. Lemberg 1955, S. 276, Dieckmann und Lorenz 1969, S. 33). Dieses "persönliche Prestige" dürfte gerade für den Volksschullehrer von hoher Bedeutung sein.

Die Bewertung des Lehrerberufes ist nur ein Aspekt des Bildes, das sich die Öffentlichkeit vom Lehrer macht. Die über die reine Bewertung hinausgehenden Vorstellungen vom Lehrer und seinem Beruf dürfen in ihrer Wirkung nicht unterschätzt werden ¹⁾. Die weitgehend zeitlich invarianten, subjektiven, wertenden, prädisponierenden Vorstellungen vom und Einstellungen zum Lehrer sollen als Fremdbild vom Lehrer bezeichnet werden (vgl. S. 25).

Im anglo-amerikanischen Bereich wurde eine Reihe von empirischen Untersuchungen zum Lehrer-Fremdbild durchgeführt.

¹⁾ Es sei in diesem Zusammenhang auf die selektive Wirkung des Bildes vom Lehrer auf den Lehrernachwuchs verwiesen (vgl. Lemberg 1965, S. 16; Kratsch und Vathke 1967, S.71).

Charters (1963, S. 760 ff.) und Havighurst-Neugarten (1957) berichten von diesen Arbeiten. Da das Fremdbild vom Lehrer natürlich stark kulturabhängig ist, trägt eine inhaltliche Diskussion der einzelnen Untersuchungen keine wesentlichen Erkenntnisse zur Lösung des vorliegenden Problems bei ¹⁾.

Musgrave (1965, S. 257) glaubt im Lehrer-Fremdbild, das in den USA vorherrscht, drei Gesichtspunkte entdecken zu können. Stärkste Beachtung erhält für gewöhnlich die Lehrer-Kind-Beziehung. Man erwartet vom Lehrer "to show no favouritism and to be interested, helpful and loving towards his pupils". Ein zweiter wesentlicher Bereich im Lehrer-Fremdbild bezieht sich auf die Unterrichtsaktivität des Lehrers. Es wird erwartet "to stress things, particular to a verbal nature, to observe the children and to give them task to do". Hinzu kommt drittens, daß der Lehrer die Werte und Normen der Gesellschaft in seinem Verhalten verwirklichen und ein gutes Beispiel geben soll.

Das in England aufzuführende Lehrer-Fremdbild dürfte sich nicht wesentlich von dem der USA unterscheiden, so stellt Musgrave (1965, S. 257 ff.) aufgrund seiner Untersuchungen fest. Der Lehrer wird ebenfalls als "paragon" und "model" betrachtet, der die Werte der Mittelschicht repräsentiert.

Zum deutschen Lehrer-Fremdbild gibt es nur eine kleine Zahl empirischer Untersuchungen. Hervorzuheben ist hier der Versuch von Undeutsch (1964), die "Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufes" zu erforschen, in deren Rahmen sich Vorstellungen vom Volksschullehrer und seinem Beruf eruieren lassen. Das Volksschullehrer-Fremdbild der Abiturienten ist für unsere Untersuchung zudem von Interesse, da künftige Lehrer diesem Personenkreis entstammen.

¹⁾ Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die detaillierte Untersuchung von Terrien (1953), der die Abhängigkeit des Lehrer-Fremdbildes von Geschlecht, Alter, Kulturzugehörigkeit, Beruf, Religion, Schulbildung, Einkommen, Vorhandensein von Kindern nachweist.

Eine Frage der Untersuchungen betrifft die Vorstellungen der Abiturienten von der "hauptsächlichen Tätigkeit des Volksschullehrers" (Undeutsch 1964, S. 67 ff.). Den Abiturienten erscheint die erzieherische Tätigkeit, nämlich "Kinder charakterlich formen", sehr wesentlich bei der Berufstätigkeit des Volksschullehrers. Es folgt "Lesen, Schreiben, Rechnen beibringen" und "zum Staatsbürger heranbilden".

Ein Einfluß von Größe und Lage (Stadt - Land) des Wohnortes der Befragten auf ihr Urteil konnte, wenn auch "mit wenig ins Gewicht fallender Akzentverschiebung", festgestellt werden. Die Abiturienten aus kleinen Wohnorten halten häufiger als die aus großen Orten den "Unterricht in den kulturellen Grundfertigkeiten und die Heranbildung zum Staatsbürger für die Haupttätigkeit des Lehrers". Weitere Unterschiede ergaben sich zwischen solchen Schülern, die Volksschullehrer werden wollten, und denen, die beabsichtigten, einen anderen Beruf zu ergreifen. Die Abiturienten beiderlei Geschlechts, die Lehrer werden wollen, halten den "Unterricht in den Grundfertigkeiten und das Sorgen für Disziplin viel seltener für die Haupttätigkeit des Lehrers". Sie sehen in den "menschenbildenden Tätigkeiten das Schwergewicht der beruflichen Wirksamkeit des Lehrers". Bei männlichen Abiturienten ist auch ein "starkes Interesse für die Entwicklung und Erprobung neuartiger Unterrichtsmethoden zu vermuten".

Die "soziale Situation des Volksschullehrers" (Undeutsch 1964, S. 72 ff.) und sein sozialer Status stellen sich in der Sicht der Abiturienten mit einem deutlichen Akzent auf "Ärger im Beruf" dar. Dabei fällt auf, daß die Schülerinnen vom Lande den "Berufsärger" für gravierender ansehen als die anderen Gruppen.

	Abiturienten	Abiturientinnen
Ärger im Beruf	29,2 %	26,0 %
genießt viel Achtung	13,0 %	17,6 %
abhängig von Vorgesetzten	12,4 %	14,3 %
lebt in bescheidenen Verhältnissen	14,9 %	9,6 %
Der Volksschullehrer ist ein kleiner König	10,5 %	12,1 %
bequemes Leben	10,9 %	9,5 %
keine Stellungnahme	9,1 %	11,0 %

Die Zahlen stellen Häufigkeitswerte für die Wahl der Aussage dar, die am besten die soziale Situation des Lehrers beschreibt.

Bei der "Auswahl der am meisten zutreffenden Aussage über den Volksschullehrerberuf" (Undeutsch 1964, S. 86) ergab sich folgendes Bild.

	Häufigkeit der Vorzugswahl (in %)	
	männlich	weiblich
V.-L. trägt Verantwortung	38,3	38,4
viel Umgang mit jungen Menschen	11,0	<u>26,4</u>
V.-L. sind Idealisten	<u>15,9</u>	11,7
V.-L. sind zu schlecht bezahlt	<u>12,6</u>	5,9
sichere Sache	6,2	5,0
kurze und billige Ausbildung	5,9	4,9
V.-L. werden nicht ernst genommen	5,3	3,8
viel Freizeit	4,9	4,0

Wie gestaltete sich die Rangfolge dieser Feststellungen, als die am wenigsten zutreffende Aussage über den Volksschullehrerberuf ausgewählt werden sollte? Am häufigsten wurde abgelehnt "V.-L. werden oft nicht ernst genommen"; es folgten "viel Freizeit", "V.-L. sind zu schlecht bezahlt", "sichere Sache", "V.-L. sind Idealisten", "kurze und billige Ausbildung", "viel Umgang mit jungen Menschen" und an letzter Stelle, d.h., diese Aussage wird als für den Lehrer zutreffend betrachtet, "V.-L. trägt Verantwortung" (Undeutsch 1964, S. 91).

Bei der Beantwortung der Frage, ob der Volksschullehrer Akademiker sei oder nicht, zeigte sich, daß sich die Meinungen "ungefähr die Waage halten mit ganz leichtem Übergewicht derjenigen, die den Volksschullehrer als Akademiker ansprechen" (Undeutsch 1964, S. 86).

Für die diesbezügliche Einschätzung unterscheiden sich Abiturienten verschiedenen Herkommens. Abiturienten, "deren Väter lediglich das Abitur haben, sprechen dem Lehrerberuf mit überdurchschnittlicher Häufigkeit die akademische Qualifikation ab" (Undeutsch 1964, S. 96). In diesem Zusammenhang meint Undeutsch, "daß gerade diese Gruppe eine besonders negative Einstellung zum Volksschullehrerberuf hat. Auch die Töchter der Akademiker sind verhältnismäßig häufig (48 %) der Meinung, Lehrer seien keine Akademiker, während andererseits die Töchter von Lehrern mit weit überdurchschnittlicher Häufigkeit (75 %) den gegenteiligen Standpunkt vertreten". Interessant ist die Aufgliederung der Befragten nach Berufswünschen. "Diejenigen Abiturienten und Abiturientinnen, die den Lehrerberuf zu ergreifen beabsichtigen, sind ganz überwiegend der Überzeugung, daß dieser ein akademischer Beruf sei. Die Jungen (72 %) legen darauf noch mehr Wert als die Mädchen (64 %)."

Bei Aussagen über die "typische Persönlichkeitsausprägung" (Undeutsch 1964, S. 105) schneidet der Volksschullehrer recht günstig ab. 79,5 % der Abiturienten und 83 % der Abiturientinnen hielten die Eigenschaften "geduldig", "gerecht", "gütig", 90 % der Abiturienten beiderlei Geschlechts

die Aussagen "Idealist", "hilfsbereit", "gemütvoll" am besten zutreffend für den Lehrer. Das Prädikat "gütig" wird von Mädchen deutlich öfter als "hervorstechendste Eigenschaft überhaupt" genannt als von den männlichen Befragten. 15 % der Jungen und 12,6 % der Mädchen geben "autoritär" als den "hervorstechendsten Charakterzug des Lehrers an". Die Behauptung dagegen, "die Lehrer seien vor allem launisch oder rechthaberisch, war sehr selten anzutreffen (2,7 % und 1,6 %)". Bemerkenswert ist, daß von den Jungen, die sich für den Lehrerberuf entschieden haben, besonders betont wird, der Lehrer sei "Idealist", von den Mädchen, er sei "hilfsbereit". Es zeigte sich, daß für männliche Abiturienten die Aussage "die Volksschullehrer sind Menschen mit Idealismus" (16 %) vor der Aussage "das Schöne am Beruf des Volksschullehrers ist, daß man viel mit jungen Menschen umgeht" (11 %) rangiert, während die Abiturientinnen die umgekehrte Reihenfolge wählen. Aus der übrigen Fragebogenbeantwortung entnimmt Undeutsch (1964, S. 108), daß die männlichen Abiturienten damit ausdrücken wollen, daß der Lehrer ein "Idealist" sei, da er bei verhältnismäßig geringem Einkommen einen Beruf ausübt, der mit einer "großen Verantwortung gegenüber der Jugend des Volkes" belastet ist. "Von denjenigen dagegen, die selbst den Lehrerberuf ergreifen wollen, wird die Behauptung, Lehrer seien vor allem Idealisten, deutlich weniger häufig aufgestellt (2 % der Jungen und 6 % der Mädchen)."

Zusammenfassend hebt Undeutsch (1964, S. 151) hervor, daß das "Bild vom Volksschullehrer und seinem Beruf keineswegs ungünstig oder unfreundlich" ist. "Es wird anerkannt, daß er eine große Verantwortung trägt. Als die wichtigste Seite seiner Tätigkeit wird die bildnerische Aufgabe der charakterlichen Formung und der Heranbildung junger Menschen zu mündigen Staatsbürgern gesehen. Die Vertreter dieses Berufes haben daher auf allgemeine Achtung ein Recht und genießen sie auch nach Meinung der Abiturienten in unserer Gesellschaft."

Im Anschluß an die umfangreiche Untersuchung von Undeutsch sollen noch Ergebnisse der Arbeit von Steimpel (1962) über den "Beruf des Volksschullehrers im Urteil von Primanern und Primanerinnen" vorgetragen werden. Einige Faktoren des Berufsbildes des Lehrers sollten die Befragten u.a. danach beurteilen, ob sie sie positiv empfinden.

Faktoren positiver Berufsbeurteilung	Primanerinnen n = 174	Primaner n = 252
Umgang mit Menschen	15,8 %	36 %
Lehrfreiheit	9,8 %	20,7 %
Ferien	51,1 %	50,6 %
Freizeit	21,2 %	19,5 %
Beamtenstatus	33,5 %	18,4 %
Anfangsgehalt	15,8 %	13,8 %
Endgehalt	5,2 %	20,7 %
Kürze der Ausbildung	36,4 %	44,2 %

Ferien, Freizeit, Beamtenstatus, Umgang mit Menschen, kurze Ausbildung seinen demzufolge Erkennungsmerkmale des Lehrer-Fremdbildes der befragten Primaner zu sein.

Zu diesem Thema weist auch Lucker (1962) auf eine Reihe von Motiven für die Wahl des Lehrerberufes hin, die den Schluß auf stereotype Vorstellungen vom Lehrer zulassen, beispielsweise "Freude am Umgang mit Kindern", "Berufung", "selbstständige Tätigkeit". In diesen Themenbereich fallen auch Untersuchungen von Meis (1963), Köhnlein (1963), Lange (berichtet von Kob 1959, S. 95) ¹⁾. Müller (1968, S. X, vgl. Horn 1963, S. 235 ff.) befragte eine Gruppe von Schülern, die die Hochschulreife über den Zweiten Bildungsweg zu erreichen versuchten, nach Motiven für die Wahl des Lehrerberufes und nach Einstellungen zu Aufgaben dieses Berufes. Es zeigte sich, daß "pädagogische Grundhaltungen und Begabungen" im Vordergrund der Motivation zum Lehrerberuf stehen. Bezahlung, Prestige, akademisches Studium sind

¹⁾ Vgl. zur Kritik der genannten Untersuchung Müller 1968, S. 16 f.

nachgeordnet. Die Befragten meinten zumeist, das Lehren nehme bei der Unterrichtstätigkeit des Lehrers eine wichtigere Funktion als das Beurteilen ein. Nur von den "reiferen, lebens- und berufserfahrenen" Probanden wird die Bedeutung der Funktion "Beurteilen" voll anerkannt. Süllwold (1965, S. 48 f.) stellte im Rahmen einer Untersuchung über Einstellungen zum Volksschullehrerberuf die Hypothese auf, die Beurteilung des Lehrers orientiere sich weitgehend an der "Funktion des Beurteilens", wohingegen die "Funktion des Lehrens zu wenig beachtet" wird.

Ein weiterer Einblick in das Fremdbild vom Lehrer ließe sich aufgrund von Arbeiten zum Bild des Lehrers in Karikatur, Literatur und Film geben (vgl. Lehmann 1955, Broermann 1954/55, Kempe 1954/55, Strang 1961). Diese Arbeiten können aber wegen des unterschiedlichen methodischen Ansatzes nicht zur Erhellung des vorliegenden Problembereiches beitragen.

Stellt man sich die Frage nach den Faktoren, die auf das Selbstbild eines Volksschullehrers verändernd einwirken können, so darf aus dem Bereich der "sozialen" Determinanten ein Fremdbild nicht unerwähnt bleiben, nämlich das Fremdbild der Schüler vom Lehrer. Wegen der Fülle der Arbeiten zu diesem Thema sei nur auf die Zusammenfassung bei G.Bachmair (1969) verwiesen. Der Volksschullehrer in den Augen der Eltern und das Kollegen-Fremdbild sind vermutlich in ihrer Wirkung auf das Volksschullehrer-Selbstbild wesentlich als die bisher skizzierten, besonders wegen der un-mittelbaren Einflußmöglichkeiten von Eltern und Kollegen.

Die vorliegende Arbeit hat sich als Aufgabe gestellt, das Fremdbild der Kollegen und das Fremdbild der Eltern vom Lehrer zu erfassen. Damit soll der Ansatzpunkt geschaffen werden, etwas über Determinanten des Volksschullehrer-Selbstbildes aussagen zu können. Daneben besteht die Absicht, den Einfluß des Alters, des Geschlechtes, des Personenstandes, der Religion, des Wohnortes und der Klasse, die unterrichtet wird, empirisch zu überprüfen. Auf weitere mögliche Determinanten wie Variablen der Lehrerpersönlichkeit, der Schulsituation und der Ausbildung, des Berufsprestiges und Fremdbildes vom Lehrer wurde in diesem Kapitel hingewiesen.

5. Methoden der Erfassung und Analyse des Selbst- und Fremdbildes von Volksschullehrern

Im Rahmen der bisherigen Überlegungen wurde das Selbstbild definiert als die Einstellung des Lehrers zu seiner eigenen Person und deren Verhalten zu bestimmten Umweltbereichen. Außerdem war es möglich zu zeigen, daß das Selbstbild nicht isoliert von einer Reihe von Variablen gesehen werden kann. Die Beziehung von Selbst- und Fremdbild ist hierbei besonders hervorzuheben. In einigen der zitierten Untersuchungen klangen Möglichkeiten an, Selbst- und Fremdbild zu erfassen. Es wäre jetzt zu klären, mit welchen Mitteln im Rahmen der vorliegenden Untersuchung versucht wurde, das aufgezeigte Problem zu lösen. Dazu ein kurzer Überblick:

Zur Erfassung einzelner Einstellungen der Lehrer zu ihren beruflichen Aktivitäten, zu ihren Eigenschaften, Fähigkeiten, Leistungen, Wünschen, Interessen wurden sogenannte Rating-Skalen verwendet. Das Untersuchungsinstrument, der Selbstbild- und der Fremdbild-Fragebogen, besteht jeweils aus einer größeren Zahl solcher Rating-Skalen. Von der Güte dieser Fragebogen hängt natürlich zentral die gesamte Untersuchung ab. Es muß deshalb angegeben werden, wie die Fragebogen zustande kamen, wie sie überprüft und wie sie ausgewertet wurden. Um die Ergebnisse des Selbst- und Fremdbild-Fragebogens kontrollieren und ergänzen zu können, wurde ein zweites Untersuchungsinstrument, das sogenannte Semantische Differential, verwendet.

Die genannten Fragebogen wurden von vier von einander unabhängigen Personengruppen ausgefüllt.

Selbstbild-Fragebogen und Fragebogen zum Kollegen-Fremdbild füllten 160 bzw. 151 bayerische Volksschullehrer aus. Um Vergleiche zu ermöglichen, wurde der Selbstbild-Fragebogen an 35 Gymnasiallehrer und 34 Kindergärtnerinnen bzw. Sozialarbeiter gegeben. Die Untersuchung des Volksschullehrer-Fremdbildes der Eltern verwendete wiederum das Semantische Differential. 106 Eltern, deren Kinder eine Volks-

schule in einer oberbayerischen Gemeinde besuchen, füllten diesen Fragebogen aus. Über die Repräsentativität dieser Stichproben wird noch zu berichten sein. Hinweise auf statistische Verfahren schließen sich an.

5.1 Rating-Skalen als Elemente des Selbstbild- und Fremdbild-Fragebogens

Als erstes ein Beispiel für eine Ratingskala. Es handelt sich dabei um ein sogenanntes Item des Fragebogens.¹⁾

	1	2	3	4	5	6	7
In welchem Maße sind Sie <u>aktiv</u>	o	o	o	o	o	o	o
	sehr			mittel			über-
	stark						haupt
							nicht

"Die Einschätzskalen ähneln der täglichen Praxis, in der jemand über irgendwelche Persönlichkeitszüge eines ihm recht vertrauten Bekannten zu bestimmten Schlußfolgerungen gelangt. Vermutlich verkörpert dieses Urteil eines von zwei Extremen: Der andere Mensch ist entweder gescheit oder dumm, gut oder schlecht informiert, interessant oder langweilig, ehrlich oder unehrlich. Nur wenn es der Beobachter unternimmt, zwei oder mehrere Menschen mit einander zu vergleichen, oder wenn ihn die Umstände zwingen, feinere Unterschiede zu treffen, so urteilt er vermutlich nicht nur aufgrund von Extremen. Er erkennt dann nämlich, daß es angemessener ist, von einem Mehr oder Weniger eines Persönlichkeitszuges zu sprechen. Er bedient sich dann mannigfach abgestufter Beurteilungskategorien beziehungsweise Beurteilungsnuancen " (Guilford 1964, S. 134).

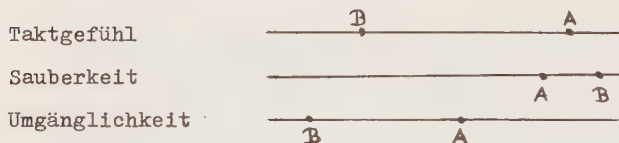
Eine weitere einführend Darstellung dieses Skalierungsverfahrens bringt Guilford (1964, S. 58) am Beispiel der Skalierung von Wesenszügen.

"Nehmen wir an, daß mehrere Personen sich in einem Wesenszug unterscheiden, indem sie ihn mehr oder weniger stark ausgo-

¹⁾ Vgl.: Thurstone & Chave 1929, Sixtl 1967, S. 145 ff.

prägt besitzen. Wir können dann den Wesenszug durch eine einzige gerade Linie darstellen. Eine solche Linie ist eine geometrische Idee, und wir borgen uns also eine Idee aus der Geometrie, um einen psychologischen Begriff zu veranschaulichen. Individuell unterschiedlich starke Ausprägungsgrade von Wesenszügen lassen sich durch Punkte auf dieser Geraden darstellen.

Die Abbildung zeigt drei solche Geraden. Eine von ihnen soll den Wesenszug des Taktgefühls darstellen, eine andere den der Sauberkeit und eine dritte Gerade den der gesellschaftlichen Umgänglichkeit. Zwei Personen, A und B, sind auf den Geraden eingetragen. A ist sehr taktvoll, B dagegen ziemlich taktlos; sowohl A als auch B ist sehr sauber, B in einem etwas höheren Grade; A ist als durchschnittlich umgänglich zu bezeichnen, während es B an diesem Wesenszug mangelt."



Im Sinne dieses Prinzips - für unseren Fall mit einigen Modifikationen - kann man auch Einstellungen meßbar machen und messen.

Zu einer genaueren Bestimmung der verwendeten Skalen trägt der Begriff "Unipolarität" bei. "Unipolare Merkmale erstrecken sich von 0 bis hinaus zu irgendeinem hohen Ausprägungsgrad, in dem sie auftreten können" (Guilford 1964, S. 61 f.).

unipolares Merkmal + A

bipolares Merkmal +B -B

Selbstbild- und Fremdbildfragebogen bestehen aus Skalen, die unipolare Merkmale messen. Diese beiden Fragebogen unterscheiden sich nur hinsichtlich der Instruktion und der Anzahl der Items. Der zweite Fragebogen, der mit der Methode des sogenannten Semantischen Differentials arbeitet, setzt sich aus bipolaren Rating-Skalen zusammen.

In Anlehnung an Thurstones Methode der "gleicherscheinen-den Intervalle" (Thurstone & Chave 1929)¹⁾ wurden die Skalen in sechs gleich lange Intervalle unterteilt.

Die Problematik dieses Verfahrens macht Scheuch (1967, S. 354) deutlich, wenn er in diesem Zusammenhang nur von "Rangordnungs-Skalen" spricht. "Von Rangordnungs-Skalen spricht man dann, wenn die relative Position von Einheiten auf einem Kontinuum zwar weiter auf unmittelbaren und umfassenden Urteilen von Versuchspersonen bzw. Experten beruht, diesen aber ein Maßstab für ihre Einschätzung vorgegeben wird. Man hofft, durch solch einen Maßstab über Rangordnungen hinaus zu Intervall-Skalen vorzustoßen."

Aus einer Reihe von Untersuchungen schließt Scheuch auf die optimale Zahl von Unterteilungen der Skalen. "In der Praxis variieren die Zahlen zwischen 2 und mehr als 20, wobei 4 Stufen die häufigste Unterteilung ist, gefolgt von 7 (wie im vorliegenden Fragebogen) und 11 Stufen. Will man das Material statistischen Manipulationen unterwerfen, so dürfte die Unterschreitung von 7 Stufen gefährlich sein."

"Allgemeinste Fehlerquelle bei Rangordnungsskalen ist wohl", so schließt Scheuch weiter, "daß objektiv gleiche Abstände von den Versuchspersonen nicht als subjektiv gleich behandelt werden. So besteht eine wiederholt nachgewiesene Tendenz, die mittleren Abschnitte eines Maßstabes besonders stark zu besetzen."

Die Rangordnungsskalen sind dem Informationsgrad nach einfachen Rangordnungen zwar überlegen, doch können sie nicht problemlos als Intervallskalen interpretiert werden.

"Ihre Anwendung empfiehlt sich oft unter dem Gesichtspunkt der Forschungsökonomie, und gelegentlich sind Rangordnungsskalen die technisch einzige Vorgehensweise " (Scheuch 1967, S. 354).

1) Vgl. Remmers (1954, S. 87): "The method of equal-appearing intervals, as developed by Thurstone and associates, was an application of the well-known psychophysical technique to the problem of attitude scaling, and represented an attempt to develop a "rational" scale, based on psychologically defined units."

Diese Überlegung war nicht unwesentlich für die Übernahme dieses Skalierungsverfahrens. Der Schwierigkeit, Rating-Skalen als Intervallskalen zu interpretieren, wurde dadurch weitgehend aus dem Weg gegangen, daß nur solche statistischen Prüfverfahren verwendet wurden, die Nominalskalierung voraussetzen. Es wurde also nur mit Chi-quadrat-Testen und dem Kontingenzkoeffizienten C gearbeitet. Arithmetisches Mittel und zugehörige Streuung sollen nur Übersicht und Anschaulichkeit ermöglichen.

Zusammenfassend läßt sich sagen: "Die ideale Forderung bei der Konstruktion einer Einstellungsskala ist ... die nach der Eindimensionalität und einer möglichen Abstufung von jeweils gleichbleibender Größe " (Bergler 1966, S. 101). Die Ratingskala kommt diesen Forderungen entgegen. Zu Nachteilen kann man im Sinne Scheuchs (1967, S. 376) feststellen, daß "keine kompliziertere Skala und speziell keine höhere Form des Messens" gewählt werden sollte, als für den "Forschungszweck notwendig". "Eine größere Zahl nur mittelmäßig funktionierender - und damit leichter aufzufindender - Indikatoren kann ebenso gute Maße liefern wie eine kleine Zahl annähernd perfekter Indikatoren."

5.2 Selbstbild- und Fremdbild-Fragebogen

Selbstbild- und Fremdbildfragebogen bestehen aus einer Vielzahl von Rating-Skalen, die den Lehrern zur Beurteilung vorgelegt wurden. Die Verwendung von so vielen Skalen beruht auf einer Methode, die Katz & Braly (1933) bzw. Sodhi & Bergius (1953) verwandten. Um nationale Vorurteile zu erfassen, wurde den Befragten eine Liste mit 207 Begriffen vorgelegt, "mit der Bitte, jene Wörter zu unterstreichen, die ihrer Meinung nach die charakteristischen Eigenschaften einer völkischen Gruppe bezeichnen " (Sodhi & Bergius 1953, S. 29). Asch kritisierte dieses sogenannte "adjective checklist"-Verfahren bei der Untersuchung von Stereotypen. "The procedure is summative; it breaks down a subject's view of a group into a series of discrete, abbreviated responses. These are then combined statistically to produce the equi-

valent of a composite photograph, which may not correspond to the view of any one individual. The results do not give us the concrete representation of any one group held by any one individual" (Asch 1952, S. 234). Trotz dieses Einwandes mußte auf dieses Grundschema zurückgegriffen werden, um der Vielschichtigkeit eines Selbstbildes im definierten Sinne gerecht zu werden. Um eindimensionale Aussagen zu bekommen, war es notwendig, das Selbstbild, wie das Fremdbild, in einzelne Elemente zu zerlegen. Jedes Einzelurteil bezieht sich dann auf eine Dimension, die sich als Gerade darstellen und mit Rating-Skalen messen läßt. Zu dieser Überlegung tritt die Erkenntnis hinzu, daß Ja/Nein-Antworten zu wenig differenzieren. So lag es auf der Hand, Rating-Skalen zu verwenden.

Warum wurde aber nicht ein Erhebungsinstrument in Form eines Fragebogens mit präzisen Einzelfragen etwa der Form: "Welche Ideen welcher Pädagogen versuchen Sie in Ihrem Unterricht zu verwirklichen?" verwendet? Dieses Verfahren hätte Vorzüge. Es ermöglichte die Überprüfung der zu Beginn der Untersuchung genau formulierten Hypothesen. Damit ist aber auch schon der Nachteil dieses Verfahrens angesprochen. Nur eine eng begrenzte Zahl von Hypothesen kann überprüft werden. Darüber hinaus bietet diese Art von Fragebogen praktisch keine weiteren Möglichkeiten. Der in der vorliegenden Arbeit verwendete Fragebogen bringt weitere Möglichkeiten, nämlich durch die Kombinationsmöglichkeiten der Einzelaussagen. Die eigentlichen Aufschlüsse über das Selbstbild beruhen auf der statistischen Verarbeitung der Einzelaussagen der Lehrer. Es werden dadurch Informationen erschlossen, die nicht in der einzelnen Aussage des Lehrers stecken. Das macht zwar die Untersuchung erheblich unübersichtlicher, aber ergebiger.

Unmittelbar einsichtig werden die Vorzüge der angewandten Methode, betrachtet man die Ergebnisse des Vergleichs von Selbstbild und Kollegen-Fremdbild und zwar in Bezug zu den Ergebnissen der direkten Befragung zum Sozialklima im Lehrerkollegium (vgl. S. 175 ff.).

Die Vorzüge eines aus 106 frei kombinierbaren Items bestehenden Fragebogens liegt also weitgehend in der Offenheit des Verfahrens. Trotzdem besitzt natürlich jedes Item spezifischen Inhalt, der sich selegierend auf die gesamte Untersuchung auswirkt. Viele Aspekte des Selbstbildes werden mit den 106 Items angesprochen. Die statistische Aufbereitung der Daten, deren Kombination, erschließt weitere Seiten des Problems, aber alle möglichen Probleme werden nicht angesprochen. Damit zeigt sich, daß mit der Auswahl der Items eine wichtige Vorentscheidung getroffen werden mußte.

Es gab grundsätzlich zwei mögliche Verfahren, die Items zu gewinnen. Die eine Methode wäre gewesen, Items aufgrund einer Lehrerbefragung zu erhalten, z. B. mit der Methode der systematischen Retrospektion. Das zweite, das verwendete Verfahren legt die vorhandene Lehrerliteratur zugrunde. Das hat den Vorteil, daß sich systematische Fehler, bedingt durch die gleichen Probanden, nicht multiplizieren.

Die deutschsprachigen, in Deutschland greifbaren Veröffentlichungen der letzten 60 Jahre wurden auf Aussagen durchgegangen, mit denen Lehrer beschrieben wurde. Auf diese Weise konnte eine Liste von etwa 600 Begriffen und Begriffskombinationen erstellt werden. Diese Liste bekamen 29 Volksschullehrer mit der Bitte, alle die Begriffe zu streichen, die ihrer Meinung nach unbrauchbar zur Charakterisierung von Lehrern, die veraltet, mißverständlich und unverständlich seien. Aufgrund dieser Lehrerurteile konnte ein Vorfragebogen erstellt werden. Diesen Vorfragebogen füllten 32 Volksschullehrer aus. Diese Aussagen dienten dazu, die Zahl der Items auf 106 zu reduzieren. Die Auswahl beruht nicht auf einer sogenannten Itemanalyse. Eine Itemanalyse hätte die Verwendung eines Computers zur Voraussetzung gehabt, was aber aufgrund wirtschaftlicher Gegebenheiten nicht realisierbar war. An die Stelle einer exakten Itemanalyse trat ein "Notverfahren", eine Abschätzung, die sich auf Urteilsstreuung und Retest-Reliabilität gründet ¹⁾.

1) Vgl. Scheuchs Überlegung, wiedergegeben auf S.48.

Inhaltliche Probleme der Items werden auf S. 95 ff. und S. 229 ff. diskutiert.

Der gesamte Fragebogen wurde einer Kontrolle im Sinne der Testtheorie unterworfen.

Nach Lienert (1967, S. 12) gibt es folgende "Gütekriterien eines Tests"¹⁾: "Ein guter Test soll als Hauptgütekriterien folgende drei Forderungen erfüllen:

1. er soll objektiv
2. er soll reliabel
3. er soll valide sein.

Daran schließen sich vier Nebengütekriterien als Forderungen an:

4. er soll normiert
5. er soll vergleichbar
6. er soll ökonomisch
7. er soll nützlich sein."

1. Objektivität

"Unter Objektivität eines Testes verstehen wir den Grad, in dem die Ergebnisse eines Testes unabhängig vom Untersucher sind. Ein Test wäre demnach vollkommen objektiv, wenn verschiedene Untersucher ... zu gleichen Ergebnissen gelangen." (Lienert 1967, S. 13 f.). Damit ist ein wesentlicher Aspekt der Durchführung der Untersuchung angesprochen.

Was hätte näher gelegen, als Lehrer zu bitten, in Briefform Aussagen über ihr Selbstgefühl, ihr Selbstverständnis zu machen. Bei den Lehrern wäre dieses Verfahren vermutlich auf Gegenliebe gestoßen. Aber wie läßt sich so etwas auswerten? Der Privatmeinung, den Einstellungen des Versuchsleiters wäre Tür und Tor geöffnet gewesen: Nicht die Meinung der Lehrervon sich selber wäre Gegenstand der Untersuchung, sondern die Meinung des Versuchsleiters vom Problem. Die vorliegenden Fragebogen ermöglichen es dagegen, die Urteile der Lehrer unabhängig vom Versuchsleiter durch Hilfskräfte auswerten zu lassen. Hilfskräfte übertrugen die Urteile der Vpn (das ist jeweils das Kreuz auf ei-

¹⁾ Vgl.: Gulliksen 1967.

nem Punkt der Skala) auf Codeblätter. Von den Codeblättern wurden die Daten auf Lochkarten überschrieben, und zwar von berufsmäßigen Locherinnen, mit den industrieüblichen Sicherheitsvorkehrungen gegen Fehler. Um systematische Fehler auszuschalten, kontrollierte der Versuchsleiter stichprobenweise die Auswertung der Daten.

Damit wäre alles Denkbare getan, um systematische Fehler zu vermeiden. Das Verfahren sieht zwar umständlich und kostspielig aus, was es auch zweifellos ist. Wertet man aber als Versuchsleiter so viele Daten alleine aus und führt auch noch die statistischen Berechnungen selber durch, so hat man zwar das subjektive Empfinden, keinen Fehler gemacht zu haben. Doch diese Sicherheit ist trügerisch, was man bei der Addition langer Zahlenkolonnen ohne weiteres nachprüfen kann. Zudem fehlt bei Auswertung durch den Versuchsleiter eine unabhängige Kontrollinstanz.

Neben dieser sogenannten "Auswertungsobjektivität"¹⁾, die etwas aussagt über "die numerische oder kategoriale Auswertung des registrierten Testverhaltens nach gegebenen Regeln"¹⁾, stellt sich die Frage nach der "Durchführungsobjektivität"¹⁾. Dazu läßt sich sagen: Die Prüfungssituation war für alle Vpn die gleiche²⁾. Durch einen Lehrer wurde der Vpn zwei Fragebogen (vgl. Anhang) in einem Briefumschlag mit Rückporto überreicht. Die Fragebogen und natürlich auch die Instruktionen waren für alle Probanden gleich.

Es ist, so kann man aus diesen Angaben schließen, nicht gegen die Forderung nach Objektivität - also nach Unabhängigkeit der Ergebnisse vom Versuchsleiter - gesündigt worden. Sicherlich kann man aufgrund des geschilderten Vorgehens von einer zufriedenstellenden Objektivität sprechen. Es ist nicht zu erwarten, daß ein anderer Versuchsleiter andere Ergebnisse bekommen hätte.

1) Lienert 1967, S. 13.

2) Eine Ausnahme besteht. Um mögliche Stellungseffekte auszuschließen, wurden die Seiten des Fragebogens systematisch vertauscht.

2. Reliabilität

"Unter Reliabilität eines Tests versteht man den Grad der Genauigkeit, mit dem er ein bestimmtes Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal mißt, gleichgültig, ob er dieses Merkmal auch zu messen beansprucht (welche Frage ein Problem der Validität ist). ... Der Grad der Reliabilität wird durch einen Reliabilitätskoeffizienten bestimmt, der angibt, in welchem Maße unter gleichen Bedingungen gewonnene Meßwerte ... übereinstimmen, in welchem Maße also das Testergebnis reproduzierbar ist " (Lienert 1967, S. 15 f.).

Die Reliabilität des Selbstbildfragebogens wurde als Retest-Reliabilität gemessen. "Die Retest-Reliabilität wird mittels der Testwiederholungsmethode bestimmt: Man gibt ein und denselben Test einer Stichprobe von Pbn zweimal vor und ermittelt die Korrelation der beiden Ergebnisreihen " (Lienert 1967, S. 215). Diese Methode ist nicht ganz unproblematisch, wenn auch "in der Praxis ... Fragebogen meist über die Testwiederholungsmethode auf Reliabilität geprüft" werden. Es könnte geschehen, daß "das untersuchte Merkmal durch den Vorgang der Messung in bestimmter Weise verändert (Übungsfortschritt, Einsicht)" wurde. Man erhält im ungünstigen Fall eine zu hohe Reliabilität, eine sogenannte Scheinreliabilität. Diese Scheinreliabilität kommt vor allem deshalb zustande, weil die Erinnerung an die Antworten im ersten Untersuchungsgang die neuerliche Urteilsabgabe beeinflusst. Dadurch wird die Reliabilität des Testes u. a. als Funktion des Gedächtnisses bestimmt, "die sich um so stärker auswirkt, je näher die beiden Teste zeitlich beieinander liegen. Die Reliabilität wird als Scheinreliabilität um so mehr in Erscheinung treten:

1. je leichter die Testaufgaben behalten werden können,
 2. je charakteristischer und inhaltlich interessanter sie sind,
 3. je kürzer der Zeitabstand zwischen dem Test und seiner Wiederholung ist,
 4. je weniger Aufgaben in einem Test enthalten sind "
- (Lienert 1967, S. 215 f.).

Eine Erhöhung des Reliabilitätskoeffizienten im Sinne einer Scheinreliabilität ist im Falle des Selbstbildfragebogens nicht wahrscheinlich, trotz Retest-Verfahrens. Die einzelnen Items sind ziemlich uncharakteristisch, inhaltlich nicht sonderlich interessant. Außerdem enthält der Fragebogen 106 Items, deren Beantwortung man nicht über vier Wochen hinaus - das war der Abstand zwischen erster und zweiter Prüfung - im Kopf behalten kann.

Unter Verwendung der beschriebenen Methode ergab sich ein Reliabilitätskoeffizient von $r_{tt} = 0,798$. Zur rechnerischen Ermittlung von r_{tt} wurde das Ähnlichkeitsmaß "Q" verwendet (vgl. Hofstätter 1963). Die Antworten einer Versuchsperson über alle Items hinweg wurden als "Profil" im Sinne des Hofstätterschen Polaritätenprofils aufgefaßt. Die Ähnlichkeit zwischen dem Profil aus der ersten Testdurchführung eines jeden Individuums und dem Profil aus der zweiten Testdurchführung des gleichen Individuums dient als Maß der Reliabilität. r_{tt} ergab sich aus der Mittelung aller Einzelkennwerte pro Versuchsperson über alle 32 Versuchspersonen der untersuchten Stichprobe.

Die Höhe dieses Reliabilitätskoeffizienten kann man als zufriedenstellend bezeichnen. Zur Aussagekraft von Reliabilitätskoeffizienten meint Lienert (1962, S. 20 f.), daß eine Reliabilität von $r_{tt} = 0,5$ für einen "Vergleich von Gruppen hinsichtlich des zu untersuchenden Merkmals" ausreiche; und mehr als ein Gruppenvergleich wird nicht durchgeführt. Über Individuen wird nichts ausgesagt.

Die Reliabilität des Fremdbild-Testes ist vermutlich ähnlich hoch wie die des Selbstbild-Fragebogens. Die verschiedene Instruktion dürfte nicht zu einer wesentlichen Verminderung der Zuverlässigkeit der Messung beitragen. Von diesem Reliabilitätskoeffizienten kann man auch schon auf Qualitäten des gemessenen "Merkmals" schließen. Der Selbstbild-Fragebogen muß irgendetwas verhältnismäßig Konstantes erfassen. Man kann, mit Einschränkungen natürlich, von invarianten individuellen Merkmalen sprechen. Betrachtet man die Definition des Begriffes "Attitüde", so widerspricht das Ergebnis der Reliabilitäts-

untersuchung nicht dieser Definition, die ja beinhaltet, daß es sich bei Attitüden um "relativ stabile Reaktionsformen" (Hartley & Hartley 1955, S. 436) handelt.

Im Rahmen der Bestimmung des Reliabilitätskoeffizienten läßt sich eine weitere Frage klären. Es ist wohl billig zu verlangen, daß die Untersuchung nur auf "ehrlichen" und nicht willkürlich zufälligen Lehrerurteilen beruht. Für die Beurteilung der Zuverlässigkeit der vorliegenden Daten bietet sich einerseits die kaum von der Hand zu weisende Überlegung an: Lehrer machen sich nicht die Arbeit, einen Fragebogen zum Spaß, wegen eines Gaudiums auszufüllen. Es wäre an der Hypothese zu zweifeln, kämen die Fragebogen vom Schulamt oder ähnlichen offiziellen Stellen. In der vorliegenden Untersuchung wurden dagegen die Fragebogen völlig anonym ausgegeben. Es gab keine Möglichkeit, die Rückgabe zu kontrollieren: also eine Untersuchung ohne Zwang, ohne Hinweise auf das Kultusministerium, völlig anonym. Lehrer, die sich über die Untersuchung ärgerten, haben vermutlich den Fragebogen einfach weggeworfen.

Als zweites kann man aus dem Reliabilitätskoeffizienten schließen, daß nicht zufällig angekreuzt wurde, sonst müßte r_{tt} gegen Null tendieren. Zwar wurden die invarianten Lehrerurteile bei einer Stichprobe erfaßt; das steht aber nicht dem Schluß entgegen, in einer anderen Gruppe von Lehrern lägen die Verhältnisse ähnlich.

3. Validität

Worum handelt es sich bei diesen intra-individuell invarianten Merkmalen? Mit dieser Frage ist die, für den Autor unangenehme, Frage gestellt, was mit dem Fragebogen gemessen wird, also wie valide der Fragebogen ist.

"Die Validität eines Tests gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem dieser Test dasjenige Persönlichkeitsmerkmal oder diejenige Verhaltensweise, das (die) er messen soll oder zu messen vorgibt, tatsächlich mißt. Ein Test ist demnach vollkommen valide, wenn seine Ergebnisse einen unmittelbaren und fehlerfreien Rückschluß auf den Ausprägungsgrad des zu erfass-

senden Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmals zulassen" (Lienert 1967, S. 16).

Anzustreben wäre es, über die Validität mittels einer Maßzahl etwas auszusagen. Sicherlich wäre es sehr interessant, eine Validitätsbestimmung, wie sie Süllwold (1960, S. 111 ff.) darstellt, durchzuführen. Doch das würde einen ungeheuren Aufwand voraussetzen. Der Test gibt vor (besser, der Autor gibt vor), die Meinung, die Vorstellung zu erfassen, die Lehrer von sich selber, bzw. die Lehrer von ihren Kollegen haben. Es kann hier von einer logischen Validität gesprochen werden. Welche anderen Merkmale als die Selbsteinschätzung soll ein Test wie dieser erfassen, der mit der Instruktion ausgestattet ist: "In welchem Maße besitzen Sie ...?" Der Test könnte neben der Selbsteinschätzung das Bestreben der Probanden erfassen, den Versuchsleiter zu täuschen. Da die Untersuchung so angelegt ist, daß alle Lehrer absolut freiwillig mitarbeiteten, kann diese Hypothese abgelehnt werden. Validierungsprobleme tauchen nur auf, wenn z. B. gefragt wird, ob die Aussage der Lehrer, sie führten die Kinder im Unterricht, zum Ausdruck bringt, der Lehrer vermeine im Unterricht autoritär zu sein, oder ob eine erziehliche Aktivität betont werden soll. Der Schluß, Lehrer geben mit obiger Aussage an, die Schüler im Sinne von "die Schüler an der Hand nehmen und begleiten" zu "führen", ist nicht empirisch überprüfbar zu begründen. Entsprechende Schlüsse beruhen also nicht auf Daten, die mit dem Selbstbild- bzw. Fremdbild-Fragebogen gewonnen wurden.

Es kann also gesagt werden: Zweifellos erfaßt der Fragebogen Selbsteinschätzungen der Lehrer. Dafür besteht logische Validität. Das gleiche gilt für den Fragebogen zum Kollegen-Fremdbild. Bei der Beurteilung einzelner Aussagen muß bei manchen Items auf Daten zurückgegriffen werden, die nicht empirisch überprüft werden.

Untersuchungsergebnisse, die auf dem Semantischen Differential beruhen, können als valide angenommen werden, da es sich beim Semantischen Differential um einen unabhängig von dieser Untersuchung validierten Test handelt.

4. Weitere Gütekriterien des Testes

Die Forderung nach "Vergleichbarkeit eines Testes" (Lienert 1967, S. 18 f.), d. h. nach der Vergleichbarkeit der Testergebnisse mit den Ergebnissen eines anderen Testes, dürfte erfüllt sein (vgl. S. 49, S. 175). Das Problem der Normierung des Testes, Kriterium IV, wurde nicht angegangen. "Unter diesem Gütekriterium versteht man, daß über einen Test Angaben vorliegen sollen, die für die Einordnung des individuellen Testergebnisses als Bezugssystem dienen können. Bei eindimensionalen Testen läuft die Normierung schlicht darauf hinaus, daß man die Verteilung der Testwerte einer Population von Pbn zu ermitteln trachtet, diese Verteilung nötigenfalls normaltransformiert und sie mit bestimmten Verteilungsparametern ... ausstattet " (Lienert 1967, S. 18).

Bei dieser Untersuchung geht es nur um den Vergleich bestimmter Gruppen. Dazu muß kein normierter Test vorliegen. Es interessiert beispielsweise nur die Frage, ob sich ältere Lehrer anders einschätzen als junge Lehrer. Eine Normierung wäre vonnöten, ginge es um die Frage, in welchem Zusammenhang unterrichtliche Verhaltensweisen der Lehrer und bestimmte Züge des Selbstbildes stehen, - wenn man aus dem Testergebnis auf künftiges Verhalten eines einzelnen Lehrers schließen wollte. Zu diesem Behufe müßten die Faktoren, die Dimensionen des Selbstbildes mittels Faktorenanalyse eruiert und normiert werden. Ob sich dieser Aufwand lohnte, ist eine Frage, die an dieser Stelle nicht mit Ja oder Nein beantwortet werden kann. Sie leitet aber zu einem weiteren Testkriterium über. Um Aussagen über das sechste Testkriterium machen zu können, ist die Frage nach der Ökonomie des Testes zu stellen. Ein Test ist nach Lienert (1967, S. 19) dann ökonomisch, wenn er

1. eine kurze Durchführungszeit beansprucht (Einige Lehrer beantworteten alle drei Fragebogen in ca. 15 bis 20 Minuten. Die durchschnittliche Arbeitszeit dürfte bei 30 bis 35 Minuten gelegen haben),
2. wenig Material verbraucht,
3. einfach zu handhaben,
4. als Gruppentest durchführbar,
5. schnell und bequem auswertbar ist.

Da die Tests die genannten Bedingungen erfüllen, kann man wohl von einer hohen Ökonomie sprechen.

5.3 Semantisches Differential

Bevor auf eine Diskussion statistischer Verfahren eingegangen wird, sei kurz das sogenannte "Semantische Differential" - das den Selbstbild-Fragebogen ergänzende Forschungsinstrument - erklärt.

Hinter diesem Namen, häufig auch "Polaritäten-Profil"¹⁾ genannt, verbergen sich folgende Skalen²⁾:

Ruhe	3---2---1---o-o---1---2---3	Bewegung
Helle	3---2---1---o-o---1---2---3	Finsternis
Härte	3---2---1---o-o---1---2---3	Weichheit
Mißklang	3---2---1---o-o---1---2---3	Wohlklang
Fügsamkeit	3---2---1---o-o---1---2---3	Mächtigkeit
Langsamkeit	3---2---1---o-o---1---2---3	Schnelligkeit
Klarheit	3---2---1---o-o---1---2---3	Trübung
Stärke	3---2---1---o-o---1---2---3	Nachgiebigkeit
Erregung	3---2---1---o-o---1---2---3	Beruhigung
Verdruß	3---2---1---o-o---1---2---3	Annehmlichkeit
Zurückhaltung	3---2---1---o-o---1---2---3	Nachdruck
Stille	3---2---1---o-o---1---2---3	Geräusch
Anziehung	3---2---1---o-o---1---2---3	Abstoßung
Überlegenheit.	3---2---1---o-o---1---2---3	Ergebenheit
Eile	3---2---1---o-o---1---2---3	Gemächlichkeit
Freudlosigkeit	3---2---1---o-o---1---2---3	Freude
Zartheit	3---2---1---o-o---1---2---3	Kraft

Die Instruktion zu diesem Fragebogen zielt darauf ab, einen angegebenen Begriff - in unserer Untersuchung z. B. "Vater"- auf allen 17 Skalen jeweils einen Urteilspunkt zuzuordnen (vgl. Anhang).

- 1) Vgl. Hofstätter 1959, Hofstätter & Lübbert 1958 a, 1958 b.
- 2) Hierbei handelt es sich um das sog. Eindrucksdifferential von Ertel (1965). Die Skala "Andante-Allegro" fehlt.

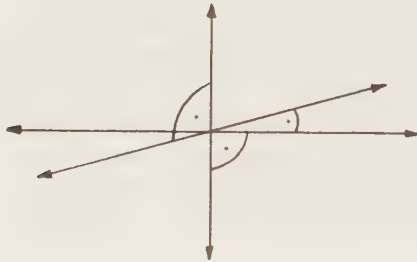
Die Methode des Semantischen Differentials geht auf Osgood (1952, 1957) zurück. Osgood meint, daß neben dem Kern, der semantischen Bedeutung (denotative meaning) eines Begriffs der Begriffsumfang (connotative meaning) wichtig bei einer Betrachtung der Psychologie der Sprache sei. Die Konnotation bezieht sich auf "beschreibend-bewertende Assoziationen" (Scheuch 1967, S. 367), die immer dann in einem Individuum auftauchen, wenn ein Begriff zur Sprache kommt.

Die Phänomen läßt sich leicht überprüfen. Hört man "Apfel", so klingen Vorstellungen wie "rund", "süß", "saftig", "rotbackig" usw. an. Das Wort "Mutter" erweckt im Hörer Vorstellungen wie "weich", "mild", "gütig", "lieb", "geborgen"; das Wort "Vater" dagegen "streng", "klug", "kräftig", "stark". Wörter rufen stellvertretend für den Gegenstand, den sie bezeichnen, Vorstellungen im Individuum hervor, und zwar Vorstellungen, die sich ursprünglich gleichzeitig mit dem Gegenstand einstellten. (vgl. Hörmann 1967, S. 194 ff.; Eyferth 1964, S. 107 ff.) Zur Veranschaulichung sei an Zitronen erinnert, wobei man sofort einen "wässrigen" Mund bekommt. Ein Begriff löst physiologische Reaktionen aus, Reaktionen, die ursprünglich nur vom Zitronensaft im Munde ausgelöst werden konnten.

Alle die Vorstellungen, die in einem Individuum durch Nennung eines Begriffes wachgerufen werden, hängen mit der "connotation meaning" des Begriffes zusammen. Die konnotativen Bedeutungen, die mitschwingenden Vorstellungen versucht Osgood, meßbar zu machen, indem ein Begriff mit standardisierten Begriffspaaren verglichen werden soll. Vom standardisierten Begriff weiß man, welche Bedeutungen ihm gewöhnlich zugeschrieben werden. Das Semantische Differential ist also ein Meßverfahren, dem eine ausgebaute theoretische Begründung zugrunde liegt, die aber, wie Scheuch (1967, S. 368) betont, weniger ein Modell des Messens als eine inhaltliche, semantisch psychologische Theorie ist, die speziell durch Charles Morris (1955) beeinflusst wurde. Das Meßverfahren ist aber weitgehend von dieser Theorie ablösbar. Die beiden entscheidenden Merkmale des Verfahrens sind: "eine Messung von Assoziationen zu einem Stimulus durch Rangordnungsskalen für Gegensatzpaare und die Bündelung dieser Skalen durch Faktoren-Analyse" (Scheuch 1967, S. 368).

Mit der Bündelung der Skalen zu Faktoren wird die Möglichkeit geschaffen, von einem sogenannten "Semantischen Raum (semantic space)" als einem "System emotionaler Erlebnisdimensionen" (Ertel 1965, S. 22) zu sprechen. Osgood kam aufgrund seiner Untersuchungen zu drei senkrecht aufeinanderstehenden, bipolaren Dimensionen, also zu einem Semantischen Raum. Die drei Faktoren nennt Osgood: "Evaluation", "Potency", "Activity".

Im Rahmen der "Standardisierung eines Eindrucksdifferentials"¹⁾ kam Ertel (1965) zu einem ähnlichen Ergebnis. Er ermittelte die Faktoren "Erregung" (= activity), "Valenz" (= evaluation) und "Potenz" (= potency). Diese Dimensionen des Semantischen Raumes sind in der folgenden Graphik veranschaulicht.



Die drei Dimensionen sind als bipolare Kontinua, die sich in einem Nullpunkt schneiden, vorzustellen. Der Nullpunkt des Semantischen Raumes hat sein Korrelat in den einzelnen Skalen.

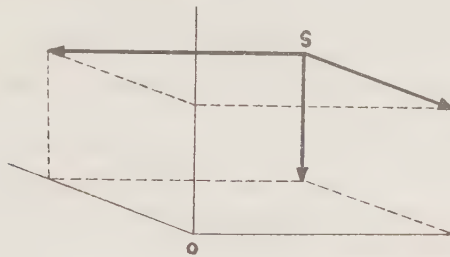
Da bei einer Reihe von Vpn die Tendenz festzustellen war, häufiger den mittleren Punkt der Skala, also den Nullpunkt, anzukreuzen (Tendenz zum uncharakteristischen Mittelwert), versuchte Ertel dieser Tendenz durch einen "geteilten Nullpunkt" (Ertel 1965, S. 32) entgegenzuwirken.

statt: 0---0---0---0---0---0---0---0
 3 2 1 0 1 2 3

jetzt: 0---0---0---0---0---0---0---0
 3 2 1 0 1 2 3

¹⁾ Eindrucksdifferential ist ein anderer Begriff für Semant.-Differential. --- Hofstätters Untersuchungen führten zu anderen Faktoren.

Die Reaktion auf einen Begriff, das was als connotation meaning erfaßt werden soll, wird auf jeder dieser drei Dimensionen durch den Abstand vom Nullpunkt des Semantischen Raumes definiert. "Unter 'semantischer Differenzierung' (d. h. Analyse der Reaktionsprofile) können wir ... die sukzessive Zuordnung eines Begriffes (concept) zu einem Punkt im mehrdimensionalen Raum verstehen, und zwar durch Auswahl aus einem Satz von Rangordnungsskalen für Attributpaare" (Osgood 1957, S. 26). Ein Begriff "S" läßt sich also folgendermaßen in den Semantischen Raum einordnen.



NACH SCHEUCH (1967)

Im weiteren folgen Charakterisierungen der genannten drei Faktoren:

1. "Erregung": "Erregung verursachend, Spannung verursachend, Unruhe verbreitend (vs. Erregung vermindernd, Ruhe verbreitend)" (Ertel 1965, S. 22).

Dieser Faktor wird mit fünf Skalen gemessen: 1.) Bewegung-Ruhe; 2.) Geräusch-Stille; 3.) Eile-Gemächlichkeit; 4.) Erregung-Beruhigung; 5.) Schnelligkeit-Langsamkeit. Die sechste Skala, die Ertel zur Erfassung des Erregungs-Faktors vorschlägt, die Skala: Allegro-Andante, wurde nicht in den Fragebogen einbezogen. In Voruntersuchungen zeigten sich Verständnisschwierigkeiten, die es angelegen erscheinen ließen, diese Skala (nach Rücksprache mit dem Autor) ersatzlos zu streichen.

2. "Valenz": "anziehend, anregend, angenehm (vs. abstoßend, unangenehm)" (Ertel 1965, S. 22).

Der Valenz-Faktor wird mit sechs Skalen gemessen: 1.) Hel-le-Finsternis; 2.) Wohlklang-Mißklang; 3.) Klarheit-Trü-bung; 4.) Annehmlichkeit-Verdruß; 5.) Anziehung-Abstoßung; 6.) Freude-Freudlosigkeit;

Nach Osgood ist der Valenz-Faktor Maß für Einstellungen.

3. "Potenz": "kraftvoll wirkend, dominierend, überlegen wir-kend (vs. kraftlos, unterlegen wirkend)" (Ertel 1965, S. 22).

Folgende Skalen kommen für diese Dimension zum Zuge:

1.) Härte-Weichheit; 2.) Kraft-Zartheit; 3.) Stärke-Nach-giebigkeit; 4.) Mächtigkeit-Fügsamkeit; 5.) Nachdruck-Zu-rückhaltung; 6.) Überlegenheit-Ergebenheit.

Auf welche Weise kommt man zu Kennziffern, zu Maßzahlen der drei Dimensionen?

Ertel berechnet zu diesem Behufe sogenannte "Dimensionswerte" (Ertel 1965, S. 22). Der Dimensionswert eines Begriffes ist gleich der Summe der Punktzahlen dieses Begriffes auf den k Erregungsskalen, bzw. k Valenz-, k Potenz-Skalen, dividiert durch k.

Oder: e_x (bzw. v_x ; p_x) "ist gleich der mittleren Erregungs-punktzahl des Begriffes X.

Die Dimensionswerte werden errechnet:

$$\text{Erregungsfaktor: } e_x = \frac{\sum_{i=1}^k X_i}{k}$$

$$\text{Valenzfaktor: } v_x = \frac{\sum_{i=1}^k v_i}{k}$$

$$\text{Potenzfaktor: } p_x = \frac{\sum_{i=1}^k p_i}{k}$$

Bei den Dimensionswerten e_x , v_x , p_x handelt es sich um Nähe-rungswerte für Faktorengewichte. Von den Näherungswerten meint Ertel (1965, S. 49), daß der Eindruckscharakter eines Begriffes durch den Dimensionswert ziemlich genau bestimmt werden kann.

So schön und ökonomisch dieses Verfahren auch aussieht, so soll nicht verschwiegen werden, daß doch einige theoretische Fragen noch nicht geklärt sind. Scheuch (1967, S. 370) meint:

"Umstritten ist, was das Verfahren eigentlich mißt, - wobei" wie er einschränkt, "diese Kontroverse für die Messung von Einstellungen allerdings nur teilweise relevant ist".

Ertel präzisiert im Rahmen dieser Fragestellung das Problem: "Die Instabilität der faktoriellen Gültigkeit ... stellt die übliche Praxis der Distanzstatistik völlig in Frage". D. h., "wenn Markierungen auf der Skala maskulin - feminin beim Begriff 'Mutter' etwas anderes bedeuten und also etwas anderes messen als beim Begriff 'Führerschaft', dann ist eine Berechnung der Skalendifferenz und ein Ähnlichkeitsvergleich der beiden Begriffe aufgrund dieser Differenz streng genommen nicht mehr gerechtfertigt. Die Hoffnung, daß bei Verwendung einer Vielzahl von Skalen sich die begriffsabhängigen Ladungssoszillationen gegenseitig aufheben..., läßt sich nach den Erfahrungen nicht aufrechterhalten" (Ertel 1965, S. 26).¹⁾ Bei der Standardisierung des Eindrucksdifferentials versuchte Ertel gegen diesen Fehler anzugehen, indem er ein Eindrucksdifferential nach einem neuen faktorenanalytischen Versuchsplan entwickelt. Sein Verfahren beruht auf der Überlegung: "Eine faktorielle Analyse der Skalen mit dem Ziel, die funktionell unabhängigen Dimensionen zu differenzieren, setzt also gezielte Variationen der Urteilsgegenstände voraus" (Ertel 1965, S. 54), was er dann auch verwirklicht. "Die multiple Validität und die Zuverlässigkeit" des nach diesem Verfahren entwickelten Eindrucksdifferentials sind nach Meinung Ertels "zufriedenstellend" (Ertel 1965, S. 54).

Er gibt folgende Maßzahlen an:

Faktoren	multiple Gültigkeit	Reliabilität (split-half)
E	0,90	0,90
V	0,94	0,98
P	0,90	0,91

¹⁾ Ein Auftreten dieses Phänomens für die Faktoren Aktivität und Potenz wird für vorliegende Untersuchung vermutet: Bei Lehrern messen die Begriffspaare "Geräusch-Stille" und "Schnelligkeit-Langsamkeit" vermutlich nicht das gleiche, d. h. nicht den gleichen Faktor.

5.4 Die Untersuchungsstichprobe

Aussagen über Merkmale von Menschen hängen nicht nur vom Meßinstrument, also vom Fragebogen ab, sondern auch davon - und das mag wie ein Gemeinplatz klingen - welche Individuen den Fragebogen ausfüllen. Ideal wäre es, alle Lehrer zu befragen. Das ist natürlich unmöglich. Deshalb wird nur eine Gruppe von Lehrern zur Untersuchung herangezogen. Die Zusammensetzung dieser Stichprobe hängt in erster Linie davon ab, auf welche Art und Weise die Lehrer ausgewählt bzw. angesprochen wurden. Der Großteil der Probanden erhielt über Mittelsleute, meist Lehrer, die Fragebogen mit einem Einführungsbrief (vgl. Anhang) in einem frankierten Rückantwort-Briefumschlag persönlich überreicht. 60 Erlanger Lehrer wurden anlässlich einer Versammlung gebeten, den Fragebogen mit nach Hause zu nehmen und auszufüllen. Insgesamt wurden 250 Selbstbild-Fragebogen verteilt, von denen 160 zurückkamen. Neun Lehrer erhielten nur den Selbstbild- und nicht den Fremdbild-Fragebogen. 10 Fragebogen waren gezielt an ältere Lehrer ausgegeben worden.

Es ist nun zu prüfen, ob die Gruppe der befragten Lehrer für alle Lehrer stehen kann. Eine Stichprobe soll jeweils eine bestimmte Grundgesamtheit von Individuen repräsentieren. Die Stichprobe steht stellvertretend für die Gesamtgruppe. Es ist das Ziel einer Untersuchung, über diese Grundgesamtheit Aussagen zu machen. Vom Fehler, entstanden durch die Stichprobenauswahl, muß abstrahiert werden, um die Verhältnisse in der Grundgesamtheit zu beschreiben. Mit einem statistischen Test wird das Verhältnis Stichprobe-Grundgesamtheit kontrolliert.

Für die vorliegende Untersuchung wäre zu wünschen, daß die Stichprobe der 160 Lehrer für alle bayrischen Lehrer repräsentativ ist. Aus folgenden Gründen dürfte diese Annahme nicht zutreffen:

1. Ein Fehler liegt in der Auswahl der Stichprobe. Die Stichprobe wurde nicht systematisch zusammengestellt, sondern durch das Verfahren der Fragebogenverteilung bestimmt.
2. Eine Stichprobe von 160 Lehrern ist natürlich zu klein, um für alle "Arten" von Lehrern zu stehen. Begründen läßt

sich die Behauptung mit dem Hinweis auf den Zusammenhang zwischen dem Fehler, mit dem der Mittelwert einer Stichprobe behaftet ist, und dem Stichprobenumfang, d. h. der Anzahl der Individuen in der Stichprobe. Für den Stichprobenfehler gilt folgender Zusammenhang:

$$\sigma_{\bar{x}} = \frac{\sigma_x}{\sqrt{n}}$$

$\sigma_{\bar{x}}$ ist der Stichprobenfehler des Mittelwertes, d. h. die Streuung der Mittelwerte möglicher Stichproben. σ_x ist die Streuung der Elemente in der Grundgesamtheit und n der Stichprobenumfang.

Der Stichprobenfehler ist umgekehrt proportional zur Quadratwurzel des Stichprobenumfanges. Je mehr Individuen in der Stichprobe sind, umso geringer ist der Fehler. Da aber kein linearer Zusammenhang vorliegt, hätte eine Verdoppelung des Stichprobenumfanges, für unseren Fall auf 320 Lehrer, nicht auch die doppelte Meßgenauigkeit zur Folge. D. h., der ökonomische Aufwand einer Verdoppelung der Probanden steht nicht im Verhältnis zur Reduktion des Meßfehlers.

3. Ein weiterer Fehler in der Zusammensetzung der Stichprobe dürfte im Umstand zu suchen sein, daß eine nicht unerhebliche Gruppe von angesprochenen Lehrern den Fragebogen nicht ausfüllte. Eine Gruppe von Lehrern fällt sicher aus der Stichprobe heraus: diejenigen, die keinen Fragebogen ausfüllen, und zwar aus prinzipiellen Gründen. Wer aber ist das? Über diese Lehrer kann man naturgemäß schwerlich Aussagen machen, weil sie mit Fragebogen oder ähnlichen Verfahren nicht erfaßbar sind.

Von diesen Überlegungen ist die Hypothese abzuleiten, daß die der Untersuchung zugrundeliegende Stichprobe nicht repräsentativ ist für alle bayrischen Lehrer, die ja die Grundgesamtheit aller relevanten Probanden bilden. Man kann in diesem Zusammenhang zwei Hypothesen formulieren, als erstes die Hypothese, die durch die empirischen Daten verworfen werden soll, die sogenannte Null-Hypothese H_0 und zweitens die im Falle, daß H_0 abgelehnt wird, zu akzeptierende Hy-

pothese H_1 .

H_0 : Die Lehrer, die die Fragebogen ausfüllten, sind repräsentativ für alle bayrischen Volksschullehrer

H_1 : Die befragten Lehrer sind nicht repräsentativ für alle bayrischen Volksschullehrer

Die Entscheidung, welche Hypothese zu akzeptieren ist, wird mit dem χ^2 -Anpassungstest¹⁾ herbeigeführt. Der Test der Hypothesen beruht auf dem Vergleich der Häufigkeit des Auftretens bestimmter Ereignisse (Alter, Geschlecht, Religion) in Stichprobe und in der Gesamtheit bayrischer Volksschullehrer. Wenn die vorliegende Stichprobe repräsentativ für alle bayrischen Volksschullehrer sein soll, so muß sich das Verhältnis junger und älterer, evangelischer und katholischer, weiblicher und männlicher Lehrer der Gesamtheit aller bayrischen Lehrer in der Stichprobe wiederholen.

Die Häufigkeitsverteilung für Alter, Geschlecht und Religionszugehörigkeit in Stichprobe und Gesamtheit aller bayrischen Lehrer²⁾ ist folgenden Tabellen zu entnehmen:

Geschlecht

	Männer	Frauen
Häufigkeit in der Stichprobe	82	74
Häufigkeit in der Grundgesamtheit	14049	14458

Religion

	kathol.	evangel.
Häufigkeit in der Stichprobe	74	79
Häufigkeit in der Grundgesamtheit	21905	6550

Alter

	unter 30	30 bis 47	über 47
Häufigkeit in der Stichprobe	71	52	33
Häufigkeit in der Grundgesamtheit	8313	11766	7950

1) Vgl. Siegel (1956, S. 42 ff.), Lindner (1964, S. 57 ff.), Hofstätter & Wendt (1966, S. 72 ff.).

2) Nach Angaben des Bayerischen Statistischen Landesamtes, Stand: 2. 10. 1967.

Es ist nun die Frage zu stellen, ob die Abweichungen zwischen Stichprobe und der unter H_0 angenommenen Grundgesamtheit zufälliger Natur sind. Treten systematische Unterschiede auf, so muß H_0 abgelehnt werden. Die Stichprobe steht dann nicht für alle bayrischen Volksschullehrer. Um zu einer Entscheidung zu gelangen, wird eine Prüfgröße, die Prüfgröße χ^2 , errechnet nach der Formel: $\chi^2 = \sum_{ei} \frac{1}{e_i} (o_i - e_i)^2$ (vgl. S. 70).

Für das Merkmal "Geschlecht" gilt in diesem Zusammenhang:

$$e_1 = \frac{14049}{14049 + 14458} \cdot (82 + 74); e_2 = \frac{14458}{14049 + 14458} \cdot (82 + 74)$$

d. h., wir testen, ob die Wahrscheinlichkeit, daß eine befragte Person männlich ist, gleich $p_m = \frac{14049}{14049 + 14458}$ ist, und ob die Wahrscheinlichkeit, daß eine befragte Person weiblich ist, gleich $p_w = \frac{14458}{14049 + 14458}$ ist.

Es errechnet sich die Prüfgröße für das Geschlecht:

$$\chi^2 = \frac{(82 - np_m^0)^2}{np_m^0} + \frac{(74 - np_w^0)^2}{np_w^0}; \text{ wobei } n = 82 + 74$$

χ^2 ist unter H_0 , d. h. unter der Hypothese, daß sich die Anzahl o_i aufgrund des Vorliegens von p_m und p_w ergeben, nach χ^2_{h-1} verteilt. Der Test besagt nun, daß wir H_0 annehmen müssen, wenn χ^2 klein ist, und ablehnen müssen, wenn χ^2 groß wird. Wo die Grenze liegt, sagt uns die χ^2_{h-1} -Tafel. Wir bestimmen aus der Tafel eine Zahl c_α so, daß, wenn wir bei $0 \leq \chi^2 < c_\alpha$ annehmen und bei $\chi^2 \geq c_\alpha$ ablehnen, höchstens mit der Wahrscheinlichkeit α die Hypothese H_0 ablehnen, obwohl sie richtig ist.

Aufgrund der statistischen Überprüfung zeichnet sich folgendes Bild ab:

1. Das Verhältnis zwischen Frauen und Männern in Stichprobe und angenommener Grundgesamtheit unterscheidet sich nur zufällig ($\chi^2 = 0,67$). In Bezug auf das Geschlecht kann die Annahme nicht widerlegt werden, die Stichprobe sei repräsentativ für alle bayrischen Volksschullehrer.

2. Bezüglich des Alters ist ein systematischer Unterschied zwischen Stichprobe und der Altersverteilung unter allen

bayrischen Volksschullehrern festzustellen ($\chi^2 = 18,66$; $\alpha = 0,1 \%$).

Die Gegenüberstellung relativer Häufigkeiten zeigt auch den Grund für den Unterschied auf:

	unter 30	30 bis 47	über 47
Stichprobe	45,5 %	33,3 %	21,2 %
alle bayrischen Volksschullehrer	29,7 %	41,9 %	28,4 %

In der Stichprobe sind zu viel junge Lehrer.

3. In der Stichprobe sind auch mehr evangelische Lehrer als anteilmäßig unter bayrischen Volksschullehrern.

	katholisch	evangelisch
Stichprobe	48,4 %	51,6 %
alle bayrischen Volksschullehrer	76,8 %	23,2 %

Die Stichprobe steht also auch in diesem Punkt nicht für alle bayrischen Volksschullehrer ($\chi^2 = 69,99$; $\alpha = 0,1 \%$).

Was bedeutet das für die Untersuchungsergebnisse? Die Religionszugehörigkeit ist nicht sonderlich bedeutsam für die Urteilsabgabe (vgl. S.148 f.; S.212 f.; S. 251). Die Untersuchungsergebnisse dürften wegen der zu hohen Zahl an evangelischen Lehrern nicht sonderlich von Ergebnissen abweichen, die sich auf einer für alle bayrischen Volksschullehrer repräsentativen Stichprobe gründen.

Die Verzerrung, bedingt durch die zu große Zahl sehr junger Lehrer, läßt sich abschätzen. Das "durchschnittliche" Selbstbild einer für alle bayrischen Lehrer repräsentativen Gruppe dürfte etwas selbstgefälliger, noch etwas positiver, noch weniger selbstkritisch sein (vgl. S.148 ff.; S.245 ff.). Das Fremdbild hingegen tendierte zu positiveren, weniger kritischen Werten.

Über weitere systematische Fehler kann keine Aussage gemacht werden. Man muß sich aber bei der Betrachtung der Ergebnisse im klaren sein, daß eine Gruppe, vermutlich ältere, sehr unsichere und konservative Lehrer, nicht den Fragebogen ausfüllten. Es läßt sich aber die Hypothese aufstellen, daß sich die Mehrzahl dieser Lehrer sicher nicht kritischer und negativer sieht als die Probanden der Stichprobe. Aufgrund eines gewissen "Gruppendrucks", aufgrund des Umstandes, daß ein Selbstbild nicht von gruppendynamischen Prozessen zu isolieren ist, läßt sich außerdem kaum annehmen, die nicht befragten Lehrer fühlten sich nicht als Pädagogen vom Kinde aus, erwünschten sich die alte Lernschule, oder orientierten sich an einem Leitbild, das nicht von der pädagogischen Reformbewegung bestimmt wurde.

5.5 Statistische Auswertung

Die Auswertung der Fragebogen stützt sich auf zwei Verfahren. Einerseits soll entschieden werden, ob zwei Urteilsverteilungen sich von einander unterscheiden. Die Aussagen männlicher Lehrer könnten nur zufällig, aber auch systematisch von denen weiblicher Lehrer abweichen. Die Entscheidung, welche Annahme die richtige ist, wird mit dem χ^2 -Homogenitätstest getroffen.

Diese Entscheidung berührt auch die Frage, ob bestimmte Merkmale, eben das Geschlecht der Probanden, zugleich mit bestimmten Urteilen im Fragebogen zusammenhängen. Damit wäre das Problem der Determinanten von Fremd- und Selbstbild angesprochen. Angaben über Abhängigkeit, bzw. Unabhängigkeit der Urteile von Merkmalen liefert der χ^2 -Unabhängigkeitstest.

5.5.1 χ^2 -Homogenitätstest

Die Urteilsverteilungen zweier Lehrergruppen sollen miteinander verglichen werden.

Skalenpunkte	1	2	...	6	7
Urteile der Männer bei Item X	o_{11}	o_{12}	o_{1j}	o_{16}	o_{17}
Urteile der Frauen bei Item X	o_{21}	o_{22}	...	o_{26}	o_{27}

Zu diesen beiden Urteilsverteilungen wird folgende Null-Hypothese aufgestellt: H_0 : Die Unterschiede zwischen den Häufigkeitsverteilungen beider Stichproben sind rein zufällig, d. h., die Häufigkeitsverteilungen stammen aus der gleichen Grundgesamtheit.

Um diese Hypothese überprüfen zu können, wird eine sogenannte Prüfgröße errechnet (vgl. Birnbaum 1962, S. 253 f.). Es werden dabei die beobachteten Werte o_{ij} mit Werten e_{ij} verglichen. Die Werte e_{ij} wurden unter der Annahme geschätzt, die Verteilungen unterschieden sich nicht. Die Werte e_{ij} , die sogenannten Erwartungswerte, ergeben sich aus dem Produkt von Spaltensumme und Zeilensumme, dividiert durch die Gesamtzahl der Urteile. Die Prüfgröße sieht dann folgendermaßen aus:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(o_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}$$

χ^2 ist unter H_0 nach $\chi^2(r-1)(s-1)$ verteilt, wobei $r = 2$ und $s = 7$ ist. Wir entscheiden wie folgt:

$0 \leq \chi^2 < C_\alpha$: H_0 annehmen

$C_\alpha \leq \chi^2$: H_0 ablehnen

Dabei wird C_α aus der $\chi^2(r-1)(s-1)$ -Tafel so gewählt, daß die Wahrscheinlichkeit, H_0 abzulehnen, obwohl H_0 richtig ist, kleiner als α wird.

Die Ablehnung der Null-Hypothese ist mit einem Fehler, dem sogenannten α -Fehler (Fehler 1. Art) behaftet. Dieser α -Fehler gibt das sogenannte Signifikanzniveau an. Das ist das Maß der Sicherheit, mit der angenommen werden darf, daß sich die beiden Urteilsverteilungen von einander wesentlich unterscheiden.

Kann H_0 nicht abgelehnt werden, so heißt das aber nicht, H_0 hätte sich bewährt, bzw. H_0 sei als wahr erwiesen. Dieser

Schluß ist nicht zulässig, da über den sogenannten Fehler 2. Art, den β -Fehler, nichts bekannt ist.

Der β -Fehler gibt an, welchen Fehler man im Falle einer Bejahung von H_0 eingeht. β ist ein Maß der Wahrscheinlichkeit dafür, daß H_0 falsch ist, obwohl man H_0 akzeptiert. α gibt die Wahrscheinlichkeit dafür an, daß man H_0 ablehnt, obwohl H_0 zutrifft.

5.5.2 χ^2 -Abhängigkeitstest und der Kontingenzkoeffizient C

Die Frage nach der Homogenität zweier Urteilsverteilungen, also die Frage, ob sich zwei Urteilsverteilungen unterscheiden, ist eng mit einem anderen Problem verknüpft. Sind nämlich die Urteilsverteilungen von Männern und Frauen verschieden, so muß die Urteilsabgabe vom Geschlecht der Urteilenden abhängig sein. Die Frage heißt also: besteht ein Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen (Geschlecht, Urteil) oder besteht keiner? Als Null-Hypothese läßt sich formulieren: H_0 : Es besteht kein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Urteil. Über die Frage, ob die Hypothese akzeptiert wird oder nicht, wird mittels des χ^2 -Testes entschieden. Die Prüfgröße

$$\chi^2 = \frac{1}{\sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s 1} = 7 \frac{(\sum_{i,j} (o_{ij} - e_{ij})^2)}{e_{ij}}$$

berechnet sich wie im Falle des Homogenitätstestes. Nur liegen den Prüfgrößen jeweils verschiedene theoretische Überlegungen zugrunde (vgl. Birnbaum 1962, S. 257 f., S. 253 f.).

χ^2 ist unter H_0 ebenfalls nach $\chi^2 (r-1)(s-1)$ verteilt ($r=2$; $s=7$). Die Entscheidung über Annahme oder Ablehnung von H_0 wird folgendermaßen getroffen: $0 \leq \chi^2 < C\alpha$: H_0 annehmen
 $C\alpha \leq \chi^2$: H_0 ablehnen

$C\alpha$ wird wiederum aus der $\chi^2 (r-1)(s-1)$ -Tafel so gewählt, daß die Wahrscheinlichkeit, H_0 abzulehnen, obwohl H_0 richtig ist, kleiner wird als α . Wird H_0 abgelehnt, so besteht ein Zusammenhang zwischen, für unser Beispiel, Geschlecht und Urteilsabgabe. Aufgrund der gleichen Rechen-

operation kann nachgewiesen werden, daß die Urteilsverteilungen von Männern und Frauen inhomogen sind. Unterscheiden sich beide Urteilsverteilungen (Nachweis mit χ^2 -Homogenitätstest), so gilt für alle Probleme im Bereich der vorliegenden Untersuchung, daß die Unterschiede in den Urteilen von einer Determinante (z. B. Geschlecht) abhängen. Die Aussage, die Urteilsverteilungen unterschieden sich, bedeutet zugleich Abhängigkeit zwischen zwei Merkmalen, also beispielsweise Abhängigkeit zwischen Geschlecht und Urteilsabgabe.

Für die vorliegenden Probleme ist es also ziemlich unerheblich, ob vom Ergebnis des χ^2 -Unabhängigkeitstestes auf die Homogenität der Urteilsverteilungen geschlossen wird bzw. umgekehrt, ob von den Ergebnissen des χ^2 -Homogenitätstestes auf Zusammenhänge zwischen Urteilsabgabe und irgendeinem Merkmal geschlossen wird. Der numerische Rechenweg ist identisch.

Die Abschätzung der Homogenität von Urteilsverteilungen aufgrund der Abhängigkeit der Urteile von Determinanten bringt den praktischen Vorteil, daß der Grad der Inhomogenität von Urteilen zahlenmäßig erfaßt werden kann, und zwar mittels des Kontingenzkoeffizienten C. Ist nämlich eine Abhängigkeit zwischen zwei Merkmalen (Urteil, Geschlecht) nachzuweisen, so stellt sich sofort die Frage nach dem Ausmaß der Abhängigkeit. Maß für Abhängigkeit ist ein Korrelationskoeffizient. Der Grad der Abhängigkeit nominal skaliert Merkmale läßt sich mit dem Kontingenzkoeffizienten C (vgl. Siegel 1956, S. 196) messen.

$$C = \sqrt{\frac{\chi^2}{N + \chi^2}}$$

Es ist zu beachten, daß C kein Korrelationskoeffizient in dem Sinne ist, daß er alle Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann. Je nach den Werten für χ^2 und N liegt C erheblich unter dem möglichen Maximalwert. Eine Korrektur von C wurde nicht vorgenommen. Demzufolge ist es günstig, die C-Werte der vorliegenden Untersuchung nur untersuchungsimmanent zu interpretieren.

Der Kontingenzkoeffizient C ermöglicht es also, etwas über das Maß der Abhängigkeit zwischen zwei Merkmalen auszusagen. Je größer C ist, umso größer ist die Abhängigkeit. Je größer aber die Abhängigkeit zwischen Urteilsabgabe und einem weiteren Merkmal ist, umso unterschiedlicher sind die Urteilsverteilungen unter bestimmten Merkmalsausprägungen. Vom Wert C kann also nicht nur auf die Abhängigkeit von Merkmalen, sondern auch auf die Homogenität von Urteilsverteilungen geschlossen werden. Je größer C ist, umso unterschiedlicher sind die Urteilsverteilungen. Große Abhängigkeit bedeutet also große Inhomogenität. Von diesem Zusammenhang wird bei der statistischen Auswertung Gebrauch gemacht.

6. Das Selbstbild von Volksschullehrern

6.1 Überblick über den Stand der Forschung zum Problem

Versucht man sich einen Überblick über die vorhandenen Aussagen zum Selbstbild, zum Selbstverständnis, des Lehrers zu verschaffen, so trifft man auf eine Reihe von Meinungen und Hypothesen, die zum Teil nicht in Einklang zu bringen sind.

Zuerst sei auf Kob (1959, S. 91 ff.) verwiesen, der von einer gern zitierten Fehleinschätzung der Einstellung der Gesellschaft zum Erziehungswesen durch die Lehrer ausgeht. Er meint, daß die öffentliche Diskussion der Probleme des Erziehungswesens den Eindruck hinterläßt, "Erziehung sei ein vernachlässigtes und nur am Rande der industriellen Entwicklung gelegenes Gebilde gewesen"; sie sei "Stiefkind der Industrialisierung" überhaupt. In diesem Zusammenhang hat sich ein ambivalentes Selbstbewußtsein entwickelt, das einerseits die "gesellschaftliche Bedeutung, welche Erziehung in der Industriegesellschaft hat", wie auch einen "kulturkritische, antiindustriellen Affekt mit dem Gefühl, in der Gegenwart unterbewertet zu sein" umfaßt. Diese "subjektive Ambivalenz gegenüber der Zeitbezogenheit der eigenen Funktionen in der Gesellschaft" hat bei den Lehrern zu einer "bemerkenswerten Verunsicherung" geführt, in deren Gefolge ein "Gefühl gesellschaftlicher Isoliertheit und Unterprivilegiertheit" festzustellen ist. Als Merkmal dieses Selbstverständnisses wird von Kob der Umstand angegeben, die Lehrer unterschätzten sehr stark das Ansehen, das sie in der Gesellschaft genießen (vgl. Kamp 1964, S. 162 f.).

Lemberg (1965, S. 15; vgl. 1959, S. 2 ff.) stellt ebenfalls die von den Lehrern angenommene berufliche Unterbewertung durch die Gesellschaft fest, führt diese aber auf den "jahrzehntelangen Emanzipationskampf dieser Berufsgruppe" zurück.

E. Lange (berichtet von Kob 1959, S. 95) widmete diesem Problem eine Untersuchung, in deren Rahmen Studenten mehrerer Pädagogischer Hochschulen den Rangplatz schätzten, den die öffentliche Meinung dem Lehrer zuordnet. Die Schätzungen lagen ganz erheblich unter den Werten der Untersuchung Boltes (1958). Begründet wird diese angebliche Wertschätzung mit der "Abneigung

gegen den Volksschullehrerstand, dem man sein Emporsteigen mißgönnt" (Kob 1959, S. 95; vgl. Weniger 1951).

Kratsch und Vathke (1967, S. 133 ff.) bestätigten mit dem schon von Lange benutzten Verfahren ebenfalls diese These. Der Vergleich von vermuteter öffentlicher Einschätzung und Selbsteinschätzung der Lehrer förderte erhebliche Differenzen zu Tage. Als Determinanten dieses Selbstverständnisses konnten Alter und Größe des Wohnortes identifiziert werden, nicht aber das Geschlecht der Probanden.

Das Gefühl der gesellschaftlichen Unterprivilegiertheit bei Lehrern betonen ebenfalls v. Recum (1959), Gahlings und Moering (1961), Dieckmann und Lorenz (1969), Lempert (1962), Rehberg (1965).

Kob (1959, S. 96 ff.) vermeint neben dem Gefühl der Unterprivilegiertheit einen weiteren wesentlichen Faktor des Selbstverständnisses von Lehrern eruiert zu haben. Es wird angenommen, daß ein Berufsbewußtsein schwer auf der Erziehungsfunktion aufzubauen sei, da diese "intermediären Charakter" besitze. Die Vermittlertätigkeit zwischen "Jugend- und Erwachsenenwelt", zwischen "kleingruppenhaftem Privatraum und Systemen der Öffentlichkeit" läßt schwerlich einen "eigentlichen, primären Ort für die gesellschaftliche Position des Erziehers" finden. So hat der Lehrer "mit allen möglichen Bereichen der Gesellschaft irgendwelche Berührungspunkte", "ohne sich selbst aber einen fest zuordnen zu können". Da die Lehrer demzufolge "ihr berufliches Selbstverständnis keinesfalls eindeutig und grundsätzlich aus den reinen Erziehungsfaktoren ableiten" können, zeigt sich "die Tendenz, das rein pädagogische Berufsbild durch eine außerpädagogische Orientierung zu ergänzen". Nach Kamp (1964, S. 162) bemühen sich die Volksschullehrer um einen leicht faßbaren Angelpunkt für das berufliche Selbstverständnis, den sie angeblich im Fachunterricht finden. Die Zensierbarkeit fachlicher Leistungen "stärkt die Position des Lehrers" und ermöglicht eine "unmittelbare Repräsentation des unterrichtlichen Erfolges", was mit dazu beiträgt, die "Uneigentlichkeit der gesellschaftlichen Stellung" zu beheben.

Für den Gymnasiallehrer glaubt Kob (1958) dieses Streben nach der "außerpädagogischen Orientierung" empirisch nachgewiesen zu haben. Eine ähnliche Situation fand Frank (1965) bei Berufsschullehrern (vgl. Schrader 1961). Lempert (1962 b, S. 78; vgl. Lempert 1962 a, S. 137) schränkt ein, daß sich "keine Einordnung der befragten Gewerbelehrer in ein Typenschema vornehmen" läßt. Aufschlußreicher ist die Untersuchung Rehbergs (1965, S. 88) zu diesem Fragenkomplex. Sie zeigte die Beziehung zwischen Selbsteinschätzung des Diplom-Handelslehrers als Wirtschaftsfachmann und einer außerschulischen, fachlichen Tätigkeit auf. Befragt man Diplom-Handelslehrer nach ihren Vorstellungen von der Fremdeinschätzung durch Eltern, Lehrherren und Industrie- und Handelskammern, so glauben die Befragten, die genannten Gruppen erwarten an erster Stelle den "Lehrer" und erst mit weitem Abstand den "Erzieher" und "Wirtschaftsfachmann".

Ein weiterer nicht zu unterschätzender Aspekt für eine Betrachtung der Selbsteinschätzung der heutigen Lehrer ist nach Kamp (1964, S. 164 f.) und Scheuerl (1962, S. 619 f.) die Zeit, in der die Lehrer aufgewachsen sind und die sie miterlebt haben. Kamp vermutet, daß sich die Lehrer in zwei Altersgruppen gliedern, die vor allem den "Verlust an Autorität", an "Einheitlichkeit im Lehrerstand", an "Prestige und Einflußmöglichkeit" betrauern und in die jüngeren Lehrer, die "nüchterner" sind, die versuchen, sich nicht total vom Beruf erfassen zu lassen, und die häufig die "Wirksamkeit ihrer Erziehungsarbeit" unterschätzen. Scheuerl nimmt einen erheblichen Einfluß der "Pädagogischen Bewegung des Jahrhundertaufbruchs und der Zwanziger Jahre", der "Jugend- und Arbeiterbewegung wie der politischen Umbrüche" an.

Für eine angemessene Analyse des Selbstbildes von Lehrern muß neben der gesellschaftlichen Situation, in der ein Lehrer sich befindet, auch der primär individuelle Aspekt der Berufsmotivation ins Auge gefaßt werden. Die Beweggründe für die Berufswahl dürften auf weite Bereiche des Selbstbildes prägend einwirken. In Deutschland wurde eine Reihe von Untersuchungen dem

Problem der Berufsmotivation gewidmet¹⁾. Kamp (1964, S. 166 ff.) und Undeutsch (1964) bringen detaillierte Zusammenfassungen, die auf keine sehr einheitliche Berufsmotivation hindeuten. Im wesentlichen scheint doch die Freude am Beruf, die Neigung zum Erziehen und Unterrichten, das Gefühl der Befähigung für den Volksschullehrerberuf zu dominieren, wenn auch das materielle Moment (kurzes Studium, gesicherter Beamtenstatus, Freizeit) als Beweggrund nicht unterzubewerten ist (vgl. v. Recum 1955, S. 161; Meis 1963, S. 783; Horn 1963; Undeutsch 1963, S. 151 f.). Die Art und Weise, wie die Motive der Berufsanfänger im Laufe der Zeit befriedigt werden, dürfte sich aus der "Berufszufriedenheit" erschließen lassen. Schuh (1962) nahm sich dieses Problems an und ordnete die Tatbestände, durch die sich Lehrer in ihrer Berufsausübung gestört und eingeschränkt fühlten zu einer Rangreihe (vgl. Schuh 1962, insbesondere S. 112 ff.). Kratsch und Vathke (1967, S. 134 ff.) versuchten aus der "Selbstrekrutierung der Volksschullehrer" (vgl. v. Recum 1959, S. 117) auf die Statuszufriedenheit" zu schließen. Die befragten Lehrer sollten angeben, ob sie ihren Kindern bei entsprechender Neigung und Vorbildung den Volksschullehrerberuf empfehlen würden. Dabei zeigte sich, daß fast die Hälfte der Befragten dem Sohn den eigenen Beruf empfiehlt. Etwa 25 % bis 30 % sprachen sich gegen diese Wahl aus. Die Lehrerinnen wünschten signifikant seltener, der Sohn möge Volksschullehrer werden. Dagegen rieten Lehrerinnen ihren Töchtern häufiger als Lehrer dazu ebenfalls Volksschullehrer zu werden. Neben dem Geschlecht der Befragten konnte als Determinante dieses Urteils Alter, Religionszugehörigkeit und Familienstand identifiziert werden (vgl. Anderson 1954).

Ein weiterer Themenbereich, der in enger Beziehung zum Selbstbild steht, muß noch angesprochen werden. Es geht hierbei um etwas, das man als "Persönlichkeitsideal", als "Leitbild" beschreiben kann oder auch als "Modell", wie es Lemberg (1959)

1) Für Hinweise auf das Problem in englischer Sicht sei auf Musgrave (1965, S. 259 ff.) und Collins (1964) verwiesen, für Holland auf Langeveld (1963), für die USA auf Mori (1965).

im Rahmen einer Soziologie des Lehrers tut. Um ein solches Leitbild dürfte es sich bei Kobs Typen des beruflichen Selbstverständnisses von Gymnasiallehrern handeln (Kob 1958)¹⁾. Kob glaubte, die Lehrer gruppieren zu können, und zwar in die Gruppe der Lehrer, die sich primär als Fachwissenschaftler versteht, die ihren Lehrerberuf eher als eine sekundäre Anwendung seines fachlichen Könnens ansieht und in die zweite Gruppe, denen die schulische Funktion konstituierend für den Beruf erscheint, die sich zu den pädagogischen Berufen rechnet. Kratsch und Vathke (1967, S. 87 f. und S. 129 f.) zeichnet ein vergleichsweise differenziertes Bild für die entsprechenden Vorstellungen der Volksschullehrer. Der Grund dürfte in den differenzierteren Untersuchungsmethoden zu suchen sein. Es zeigte sich ebenfalls, daß die Lehrerschaft ein "ausgeprägtes Berufsbewußtsein" besitzt, das sich "teils mehr vom Unterrichtlichen und teils mehr vom Erzieherischen ableitet", wobei von Lehrerinnen besonders gern "das Erzieherische gegenüber dem Unterrichtlichen hervorgehoben wurde". Als "Erzieher der Jugend" betrachteten sich etwa 56 % der Befragten, als "Lehrer(in) mit gutem Unterrichtserfolg" wollten 25 % gelten (Kratsch und Vathke 1967, S. 87 f.). Weiterhin schienen die "Ideale des Praktikers, des religiös und des literarisch Gebildeten an erster Stelle" zu stehen. Auffallend war die geringe Nennung des naturwissenschaftlich und des politisch Gebildeten als persönliches Ideal. Diese Idealvorstellungen waren abhängig vom Alter, Geschlecht und der Religionszugehörigkeit der Befragten. Männliche Volksschullehrer verstanden sich "als eine der Berufspraxis eng verbundene, religiös bzw. kirchlich gebundene Gruppe, die sich in ihrem Bildungsstreben weit mehr am überkommenen Ideal der literarisch und durch Reisen erworbenen als an denen naturwissenschaftlich-technischer und politischer Bildung orientiert". Die Volksschullehrerinnen hingegen strebten eher nach dem literarisch-ästhetischen Bildungsideal, als sich auf die Praxis hinbezogen zu sehen. Für sie hatten die "Leitbilder einer zeitgemäßen naturwissenschaftlich-technischen und politischen Bildung kaum nennenswerte Bedeutung" (Kratsch und Vathke 1967, S. 131).

¹⁾ Vgl. die Einteilung von Musgrave (1965, S. 260), der von "academic teacher", "child-centred teacher" und "missionary teacher" spricht.

Das Selbstverständnis männlicher Volksschullehrer dürfte sich, so deutet es sich in den vorliegenden Untersuchungen an, von dem der Lehrerinnen unterscheiden. Beim Geschlecht der Befragten handelt es sich also um eine Determinante des Selbstverständnisses. Aus diesem Grunde bot es sich für Gahlings und Moering (1961) an, sich u. a. dem Volksschullehrerinnen-Selbstbild zuzuwenden. Sie kamen zum Ergebnis, daß das Selbstbild der Lehrerin als Frau "mütterliche, helfende und leidverklärte Züge" trägt. Die Frauen gaben an, "seelisch besser ausgestattet" zu sein, "in einer unmittelbaren Beziehung zu den Dingen zu stehen, sie tiefer zu spüren und ehrlicher zu verarbeiten" als der Mann. Betont wurde die bessere Bewältigung von "Not", "Tod" und "Leid". Der "feine Instinkt, ihre größere Anschmiegsamkeit, Einfühlung und Anpassungsfähigkeit", die "Liebe zum eigenen Kind" lassen es u. a. auch zu, "fremde Kinder mütterlich" zu behandeln. Betont wurde der Versuch der Frau "in einer Art von trotziger Selbstbehauptung oder mit einer gewissen Selbstbemitleidung" sich gegenüber den männlichen Lehrern zu behaupten (Gahlings und Moering 1961, S. 264 f.). Im Vergleich zu Volksschullehrern mag das Selbstverständnis interessant sein, das Gewerbelehrer äußerten. Die Arbeit von Hof (1965, S. 124 f.) zeigt, daß den meisten Gewerbelehrerinnen "der menschliche Kontakt im Verhältnis zu ihren Schülerinnen wichtiger ist als bloße Wissensvermittlung". Es verwundert deshalb nicht, daß als "berufliche Ziele" "Kontaktfähigkeit", "Charakterwerte" an der Spitze und "fachliches Können" zum Schluß genannt wurden, wobei sich diese Einschätzung je nach Alter modifiziert. Der Familienstand konnte in diesem Zusammenhang auch als Determinante eruiert werden. Abschließend soll noch auf die Arbeit von Phillips (1963) hingewiesen werden. Phillips fand bei einem Vergleich von Lehrerstudenten verschiedener Kulturen unterschiedliche Selbsteinschätzungen. Demzufolge scheint die inhaltliche Behandlung ausländischer, insbesondere amerikanischer Untersuchungen zum Lehrer-Selbstverständnis keinen großen Erkenntniswert für das vorliegende Thema zu haben. Es sei deshalb auf Arbeiten von Amatara (1954/55, 1955) nur verwiesen.

6.2 Das Selbstbild der Volksschullehrer aufgrund der Untersuchung

Einer Untersuchung, der ca. 71 000 Einzeldaten zugrunde liegen, stellt sich das Problem der Überschaubarkeit der Ergebnisdarstellung in besonderem Maße. Es gäbe eine Fülle interessanter Kombinationsmöglichkeiten und Detailuntersuchungen. Jeder Möglichkeit kann aber nicht nachgegangen werden. In der vorliegenden Arbeit wurde die Fülle von Daten durch Berechnung von Mittelwerten, Streuungen, Korrelationsmaßen u. ä. m. reduziert. Diese Maße stehen jeweils repräsentativ für eine größere Datenmenge. Trotzdem bleibt ein Wust von Ergebnissen übrig, dem man nur dadurch zu Leibe rücken kann, daß man gliedert, zusammenfaßt oder wegläßt. Diese Strukturierung, insbesondere die Zusammenfassung, birgt in sich die nicht zu unterschätzende Gefahr einer Manipulation der Ergebnisse. Aus einer vielschichtigen, zum Teil sogar widersprüchlichen Datenmenge wird ein übersichtliches Bild gefertigt. Der Übersichtlichkeit und der Einfachheit der Darstellung darf aber nicht ein Anteil an wahrer Aussage geopfert werden, ein Anteil, der ja sowieso schon erheblich eingeschränkt ist. Die Absicht, keine zusätzlichen Artefakte in die Ergebniseinzufügen, stand deshalb immer mit zur Diskussion bei der Darstellung der Ergebnisse. Die folgende Gliederung schien dem Problem am angemessensten:

1. Überblick über die Aussagen der Probanden; Angabe von Urteilsverteilungen, Mittelwerten, Streuungen¹⁾
2. Analyse der Aussagen der Probanden aufgrund extremer Urteile
3. Thematische Gruppierung der Aussagen aller Probanden
4. Aufteilung der Gesamtstichprobe in Untergruppen und Vergleich der Aussagen sich entsprechender Untergruppen
5. Verbale Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Diese Rahmengliederung wird je nach Einzeluntersuchung durch spezifische Ergänzungen erweitert, bzw. bei der Darstellung der Ergebnisse, die mit dem Semantischen Differential gewonnen wurden, verkürzt.

¹⁾ Die entsprechenden Übersichten befinden sich aus technischen Gründen im Anhang.

6.2.1 Analyse der Lehreraussagen aufgrund extremer Urteile

Bei den Extremwerten handelt es sich um Merkmale, die die Volksschullehrer als besonders zutreffen bzw. als besonders unzutreffend zur Beschreibung ihrer Person empfinden. Zu einer ersten Gliederung der 106 Aussagen bietet sich an, nach Extremwerten zu fragen, Nicht die Merkmale sind besonders interessant, die nach Meinung der Befragten mehr oder weniger zutreffen, sondern die, die zutreffen bzw. nicht zutreffen. Eindeutige, exponierte Aussagen ermöglichen es, die wichtigsten Konturen des Selbstbildes herauszuarbeiten.

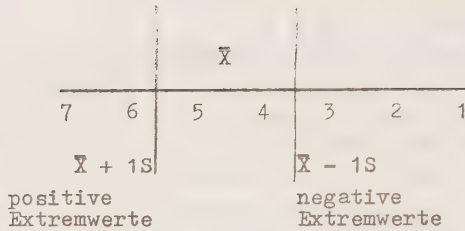
Es stellt sich jetzt die Frage, wie darüber entschieden werden soll, was als Extremwert anzusehen ist? Um mit der Gruppierung der Items nach Extremwerten nicht Artefakte zu schaffen, darf man sich nicht auf ein Verfahren versteifen. Es ist also im Sinne einer Fehlerkontrolle, nicht nur ein Auswahlverfahren, sondern drei zu verwenden um aufgrund dieser unterschiedlich gewonnenen Ergebnisse nach übereinstimmenden Strukturen zu fragen (vgl. S. 179 f.).

6.2.1.1 Item-Mittelwerte, die weiter als eine Streuungseinheit vom Gesamtmittelwert entfernt liegen

Die erste Art und Weise, Extremwerte zu isolieren, beruht auf dem Vergleich der einzelnen Item-Mittelwerte. Die 106 Item-Mittelwerte können kleiner, gleich 7 und größer, gleich 1 sein. Sie sind also auf einer siebenstufigen Rating-Skala eintragbar. Wird das getan, so ergibt sich eine Verteilung der Mittelwerte auf der Rating-Skala mit einem Gesamtmittelwert $\bar{X}$ und einer Streuung S der Item-Mittelwerte um den Gesamtmittelwert $\bar{X}$.

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^{106} \bar{x}_i}{106} = 4,44 \quad S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{106} (\bar{x}_i - \bar{X})^2}{106}} = 1,07$$

Diese Werte liegen folgendermaßen auf der Rating-Skala:



Die Items, deren Mittelwerte außerhalb der durchschnittlichen Streuung um den Gesamtmittelwert ($\bar{X} \pm 1S$), also außerhalb 5,51 und 3,37, sind als überdurchschnittlich weit vom Mittelwert, also als Extremwerte, anzusprechen. Bei der Festlegung der Grenzwerte 5,51 und 3,37 muß noch der Meßfehler korrigierend berücksichtigt werden. Da jeder Item-Mittelwert mit einem Fehler behaftet ist, könnten Item-Mittelwerte von 5,4 in Wirklichkeit, d. h. in der Grundgesamtheit, den Wert 5,5 haben. Dieser Wert läßt sich aus dem sogenannten Stichprobenfehler ($s_{\bar{x}} = \frac{s_x}{\sqrt{n}}$) des Mittelwertes abschätzen.

6.2.1.1.1 Positive Extremwerte

Folgende 22 Merkmale erscheinen den Befragten als sehr zutreffend zur Beschreibung der eigenen Person:

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$	ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$
2	aufgeschlossen	6,01	68	Freude am Umgang mit Kindern	5,92
3	demokratisch	5,53	75	Pflichtgefühl	5,57
4	fürsorgend	5,48	78	soziale Hilfsbereitschaft	5,58
38	gewissenhaft	5,41	80	Toleranz	5,77
39	gerecht	5,81	81	pädagog. Takt	5,46
42	kollegial	5,64	87	erziehen	6,03
58	Begeisterungsfähigkeit	5,51	89	führen	5,41
61	Einfühlungsvermögen	5,60	91	Bildungsgüter übermitteln	5,72
63	Interesse am Lehrstoff	5,47	92	Charakter formen	5,36
64	Humor	5,36	93	Erzieher	5,83
65	Freude am Unterricht	5,51	100	sozial gerichteter Mensch	5,42

1)

Diese 22 Items können zu 3 Themenbereichen zusammengefaßt werden:

1. Der erste Bereich beinhaltet moderne, nicht-autoritäre, demokratische Einstellungen.

- | | |
|--------------------|---|
| (2) aufgeschlossen | (81) pädagogischer Takt |
| (3) demokratisch | (61) Einfühlungsvermögen |
| (39) gerecht | (100) sozial gerichteter Mensch ²⁾ |
| (80) Toleranz | (78) soziale Hilfsbereitschaft ²⁾ |

2. Den zweiten Themenbereich beschreiben die Begriffe "soziales Engagement", "Freude"; "Gemüt".

1) "?" bedeutet, daß unter Einbeziehung des Stichprobenfehlers der wahre Mittelwert noch in die entsprechende Kategorie fallen könnte, obwohl der beobachtete Wert in eine andere Kategorie einzuordnen ist.

2) Die Zahlen in den Klammern geben die Item-Nummer an.

- | | |
|---------------------------------|---------------------------|
| (4) fürsorgend | (92) Charakter formen |
| (58) Einfühlungsvermögen | (89) führen (im Sinne von |
| (78) soziale Hilfsbereitschaft | "an der Hand nehmen") |
| (100) sozial gerichteter Mensch | (68) Freude am Umgang mit |
| (93) Erzieher | Kindern |
| (87) erziehen | (65) Freude am Unterricht |
| | (64) Humor |

3. Der dritte Bereich umfaßt übersubjektive, pflichtbezogene Einstellungen, Stellvertretung kultureller Ansprüche.

- | | |
|--------------------------------|-------------------------|
| (38) gewissenhaft | (63) Interesse am Lehr- |
| (75) Pflichtgefühl | stoff (?) |
| (91) Bildungsgüter übermitteln | (80) Toleranz |
| | (39) gerecht |

6.2.1.1.2 negative Extremwerte

Die Lehrer sehen sich als besonders unzutreffend durch 25 Aussagen beschrieben. Es handelt sich hier um Items, deren Mittelwerte kleiner sind als 3,37. Bei Einbeziehung des Stichprobenfehlers sind das Items, die kleinere Mittelwerte haben als 3,47.

Als erstes die Urteile, die zwei Streuungseinheiten vom Durchschnitt abweichen:

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| (10) vom Beruf enttäuscht | (54) Weltfremdheit |
| (43) kleinlich | (55) Unterwürfigkeit |
| (52) Überheblichkeit | (101) Pedant |
| (53) Vielwisserei | (101) Streber |
| | (106) Unterrichtsbeamter |

Diese Aussagen lehnen die befragten Lehrer radikal ab. Sie fühlen sich also überhaupt nicht als Pedanten usw. Diese radikal abgelehnten Merkmale erinnern, mit Ausnahme von "Berufsüberdruß", stark an das Zerrbild vom verknöcherten Schulmeister. Gerade von diesem Lehrertyp scheinen sich die Lehrer besonders stark abzusetzen.

Items, deren Mittelwerte kleiner sind als 3,47:

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$	ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$
6	launisch	3,35	54	Weltfremdheit	2,16
10	vom Beruf enttäuscht	2,28	55	Unterwürfigkeit	2,18
12	selbstherrlich	2,62	57	Angstgefühle	3,18
14	unzufrieden	2,81	59	Berufsüberdruß	2,26
19	unentschlossen	3,27	69	Minderwertigkeits- gefühle	3,49
25	konservativ	3,34	86	dozieren	2,84
26	pessimistisch	3,04	94	Heimatkundler	3,31
29	rechthaberisch	3,37	101	Pedant	2,29
30	unselbständig	2,67	102	Respektsperson	3,40
43	kleinlich	2,36	103	Streber	2,12
48	unterprivilegiert	3,23	104	Theoretiker	3,50
52	Überheblichkeit	2,36	106	Unterrichtsbeamter	2,14
53	Vielwisserei	2,37			

Von den 25 unzutreffenden Merkmalen lassen sich 20 in die schon zur Ordnung der zutreffenden Merkmale verwendeten Themenbereiche einfügen.

1. Bereich: demokratische, moderne, nicht-autoritäre Einstellungen

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| (12) selbstherrlich | (55) Unterwürfigkeit |
| (25) konservativ | (101) Pedant |
| (29) rechthaberisch | (102) Respektsperson |
| (43) kleinlich | (103) Streber |
| (52) Überheblichkeit | (106) Unterrichtsbeamter |
| (54) Weltfremdheit | (19) Unentschlossen |

2. Bereich: Soziales Engagement, Freude, Gemüt

- | | |
|---------------------------|-------------------------------|
| (10) vom Beruf enttäuscht | (59) Berufsüberdruß |
| (14) unzufrieden | (69) Minderwertigkeitsgefühle |
| (12) selbstherrlich | (86) dozieren |
| (26) pessimistisch | (104) Theoretiker (?) |
| (43) kleinlich | (57) Angstgefühl |

3. Bereich: übersubjektive, unpersönliche, pflichtbezogene Einstellungen, Stellvertretung kultureller Ansprüche

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| (6) launisch | (102) Respektsperson |
| (30) unselbständig | (101) Pedant |
| (86) dozieren (?) | (43) kleinlich |
| (104) Theoretiker (?) | (29) rechthaberisch |
| (106) Unterrichtsbeamter | |

4. In diese drei Bereiche sind folgende Items nicht einzuordnen:

- | | |
|------------------------|--------------------|
| (48) unterprivilegiert | (94) Heimatkundler |
| (53) Vielwisserei | |

6.2.1.2 Item-Mittelwerte, die im 1. und 4. Quartil der Mittelwertsverteilung liegen

Die Unterteilung der Ergebnisse nach positiven bzw. negativen Extremurteilen und solchen Selbstbildzügen, die einem Mittelbereich zugeordnet werden können, läßt sich auch von vorgegebenen Häufigkeitswerten ausgehend durchführen. Es sollen 25 % der Items mit den höchsten Mittelwerten bzw. mit den niedrigsten Mittelwerten als die besonders zutreffenden bzw. als die besonders unzutreffenden Aussagen betrachtet werden. Zur Liste der "sehr zutreffenden" Züge im Selbstbild der Volksschullehrer, wie sie auf S. 83 aufgeführt ist, sind noch 5 Items hinzuzufügen. Alle diese Items zusammen stellen das 1. Quartil der Mittelwertsverteilung dar.

Item Nr.	I T E M	$\bar{x}$	Item Nr.	I T E M	$\bar{x}$
1	aktiv	5,26	66	Geduld	5,23
7	erzieherisch wirksam	5,27	79	Gemüt	5,28
18	liberal	5,23			

Die Liste der unzutreffenden Aussagen (vgl. S. 85) muß noch durch ein Item ergänzt werden, um alle Items des 4. Quartils zu umfassen: (44) müde ($\bar{x} = 3,53$).

Diese zusätzlichen Merkmale lassen sich in die schon bekannten Themenbereiche einordnen:

	zutreffend	unzutreffend
1. Bereich: demokrat., aufgeschlossene, moderne Einstellung	(1) aktiv (18) liberal (66) Geduld	(44) müde
2. Bereich: soziales Engagement, Freude, Gemüt	(79) Gemüt (66) Geduld	
3. Bereich: übersubjektive Einstellung, Stellvertretung kultureller Ansprüche		

6.2.1.3 Zuordnung der Item-Mittelwerte zu Punkten der Rating-Skala

Die bisherige Auswertung der Ergebnisse nach besonders zutreffenden (positive Extremwerte) bzw. unzutreffenden (negative Extremwerte) Merkmalen und nach solchen Merkmalen, die sich die Lehrer durchschnittlich zuschreiben, geht von den Untersuchungsergebnissen selber aus. Dem liegt die Annahme zugrunde, daß sich alle Items zum "Selbstbild", d. h., zu einer repräsentativen Stichprobe aller Züge des Selbstbildes, zusammensetzen. Dadurch wird es möglich zu bestimmen, wie einzelne Eigenschaften, Merkmale usw. bezogen auf alle Eigenschaften und Merkmale in das Selbstbild einzupassen sind. Man kann also so etwas wie "durchschnittliche" Eigenschaften, ein "normales" Charakteristikum bestimmen, und zwar ohne auf einen Maßstab zurückzugreifen, der den empirischen Daten vorgegeben wird.

Nimmt man dagegen die Rating-Skala des Fragebogens als absoluten, festen Maßstab an, so kann man das Selbstbild strukturieren, indem Items bestimmten Skalenbereichen zugeordnet werden.

Die Skalenbereiche haben folgende Bedeutung:

1,0 - 1,49	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu
1,5 - 2,49	trifft sehr wenig zu	
2,5 - 3,49	trifft kaum zu	
3,5 - 4,49	trifft mehr oder weniger zu	
4,5 - 5,49	trifft zu	
5,5 - 6,49	trifft sehr zu	trifft sehr zu
6,5 - 7,0	trifft sehr stark zu	

Es liegt kein Item-Mittelwert im Skalenbereich 1 - 1,49. Ein solcher Extremwert wäre nur bei einer nahezu völlig homogenen Personengruppe (Streuung gleich Null) zu erwarten gewesen. Ebenso trifft kein Merkmal "sehr stark" (6,5 - 7) zu, und zwar aus dem schon erwähnten Grund.

1. "sehr wenig" (1,5 - 2,49) treffen folgende Aussagen zu:

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$	ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$
10	vom Beruf enttäuscht	2,28	54	Weltfremdheit	2,16
12	selbstherrlich	2,62	55	Unterwürfigkeit	2,18
43	kleinlich	2,36	59	Berufsüberdruß	2,26
52	Überheblichkeit	2,36	101	Pedant	2,29
53	Vielwisserei	2,37	103	Streber	2,12
			106	Unterrichtsbeamter	2,14

2. Als "wenig zutreffend" werden folgende Items bezeichnet (2,5 - 3,49):

Item Nr.	I T E M	$\bar{x}$	Item Nr.	I T E M	$\bar{x}$
6	launisch	3,35	44	müde	3,53
12	selbstherrlich	2,62	48	unterprivilegiert	3,23
14	unzufrieden	2,81	57	Angstgefühle	3,18
19	unentschlossen	3,27	69	Minderwertigkeits- gefühle	3,49
25	konservativ	3,34	86	dozieren	2,84
26	pessimistisch	3,04	94	Heimatkundler	3,31
29	rechthaberisch	3,37	102	Respektsperson	3,40
30	unselbständig	2,67	104	Theoretiker	3,50

Die Items, deren Mittelwerte im Skalenbereich "sehr wenig zutreffend" und "wenig zutreffend" liegen, sind identisch mit den Items des 4. Quartils der Mittelwertsverteilung, ebenso mit den Items, deren Mittelwerte um mindestens eine Streuungseinheit kleiner sind als der Gesamtmittelwert.

Alle drei Verfahren führen also zu den gleichen Aussagen, von denen jetzt mit Sicherheit gesagt werden kann, daß sie die Lehrer als unzutreffend empfinden.

3. Den befragten Volksschullehrern scheinen folgende Aussagen mehr oder weniger zuzutreffen (Skalenbereich 3,5 - 4,49):

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$	ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$
13	nüchtern	4,38	41	künstlerisch begabt	4,24
20	volksverbunden	4,23	44	müde	3,53
21	selbstlos	4,23	46	mütterlich	4,23
22	väterlich	3,99	49	überbeansprucht	4,30
23	wortgewandt	4,55	50	Empfindlichk. gegen Kritik	3,99
24	zurückhaltend	4,41	69	Minderwertigkeitsgefühle	3,49
27	religiös	4,36	82	Streben nach gesell. Aufstieg	3,93
28	risikofreudig	4,42	83	befehlen	3,66
31	schöpferisch	4,40	95	Intellektueller	4,21
34	selbstsicher	4,39	96	Beurteiler d. Schülers	4,34
35	skeptisch	4,39	98	Musikpfleger	3,80
36	strebsam	4,58	102	Respektsperson	3,40
37	sportlich	4,55	104	Theoretiker	3,50

4. Im Skalenbereich "trifft zu" (4,5 - 5,49) liegen 57 Item-Mittelwerte:

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$	ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$
1	aktiv	5,26	60	Fähigkeit, Disziplin zu halten	5,14
3	demokratisch	5,53	61	Einfühlungsvermögen	5,60
4	fürsorgend	5,48	62	Energie	5,18
5	fleißig	4,78	63	Interesse am Lehrstoff	5,47
7	erzieh. wirksam	5,27	64	Humor	5,36
8	gefühlvoll	4,96	65	Freude am Unterricht	5,51
9	gebildet	4,93	66	Geduld	5,23
11	fröhlich	5,12	67	handwerkkl. Begabung	4,70
13	nüchtern	4,38	70	Lebenserfahrung	4,63
15	umstellungsfähig	4,99	71	Lehrgeschick	5,04
16	gütig	5,06	72	Innerlichkeit	4,87
17	psycholog. begabt	4,89	73	Organisationstalent	5,22
18	liberal	5,23	74	Phantasie	5,12
23	wortgewandt	4,55	75	Pflichtgefühl	5,57
28	risikofreudig	4,42	76	Selbstvertrauen	4,79
31	schöpferisch	4,40	77	Schwung	5,01
32	sachlich	5,17	78	sozial. Hilfsbereitschaft	5,58
33	jugendlich	5,13	79	Gemüt	5,28
34	selbstsicher	4,39	81	pädagog. Takt	5,46
35	skeptisch	3,39	84	belehren	5,01
36	strebsam	4,58	85	disziplinieren	4,82
37	sportlich	4,55	88	beeinflussen	5,02

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$	ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$
38	gewissenhaft	5,41	89	führen	5,41
40	intelligent	5,03	90	Schüler formen	5,05
45	kritisch	5,31	92	Charakter formen	5,36
47	beliebt	5,05	97	Idealist	4,92
51	Einfachheit	4,82	99	Praktiker	4,92
56	seelische Ausgeglichenheit	4,63	105	Vorbild	4,70
58	Begeisterungsfähigkeit	5,21			

5. Folgende Aussagen scheinen den Lehrern sehr zutreffend zu sein (Skalenbereich 5,5 - 6,49):

Item Nr.	ITEM	$\bar{x}$	Item Nr.	ITEM	$\bar{x}$
2	aufgeschlossen	6,01	68	Freude am Umgang mit Kindern	5,92
3	demokratisch	5,53	75	Pflichtgefühl	5,57
4	fürsorgend	5,48	78	soziale Hilfsbereitschaft	5,58
38	gewissenhaft	5,41	80	Toleranz	5,77
39	gerecht	5,81	81	pädagog. Takt	5,46
42	kollegial	5,64	87	erziehen	6,03
58	Begeisterungsfähigkeit	5,51	89	führen	5,41
61	Einfühlungsvermögen	5,60	91	Bildungsgüter übermitteln	5,72
63	Interesse am Lehrstoff	5,47	93	Erzieher	5,83
65	Freude am Unterricht	5,51	100	sozial gerichteter Mensch	5,42

Die Menge der Items, deren Mittelwerte im Skalenbereich "zutreffend" und "sehr zutreffend" liegen, ist nicht identisch mit den Items, die aufgrund der beiden anderen Auswahlverfahren

ren als "zutreffend" festgestellt werden konnten. Ordnet man die überzähligen Items des Skalenbereiches "zutreffend" in die fraglichen Themenbereiche ein, so ergibt sich nachfolgendes Bild.

1. Themenbereich: demokratische, moderne, nicht autoritäre Einstellungen

- | | |
|-----------------------|-----------------|
| (15) umstellungsfähig | (77) Schwung |
| (18) liberal | (33) jugendlich |
| (28) risikofreudig | (66) Geduld |
| (32) schöpferisch | (35) skeptisch |
| (62) Energie | (45) kritisch |

2. Themenbereich: soziales Engagement, Freude, Gemüt

- | | |
|---------------------------------|---------------------------|
| (8) gefühlvoll | (72) Innerlichkeit |
| (11) fröhlich | (74) Phantasie |
| (16) gütig | (79) Gemüt |
| (31) schöpferisch | (97) Idealist |
| (51) Einfachheit | (90) Schüler formen |
| (56) seelische Ausgeglichenheit | (17) psychologisch begabt |
| | (105) Vorbild |

3. Themenbereich: übersubjektive, pflichtbezogene Einstellungen; Stellvertretung kultureller Ansprüche

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| (5) fleißig | (84) belehren |
| (13) nüchtern | (85) disziplinieren |
| (32) sachlich | (35) skeptisch |
| (36) strebsam (?) | (45) kritisch |
| (60) Fähigkeit, Disziplin zu halten | (9) gebildet |
| (73) Organisationstalent | (63) Interesse am Lehrstoff |

4. In diese drei Bereiche können nicht eingeordnet werden:

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| (7) erzieherisch wirksam | (67) handwerkliche Begabung |
| (23) wortgewandt | (70) Lebenserfahrung |
| (34) selbstsicher | (71) Lehrgeschick |
| (37) sportlich | (76) Selbstvertrauen |
| (40) intelligent | (88) beeinflussen |
| (47) beliebt | (99) Praktiker |

6.2.1.4 Abgelehnte Rollen

Am Ende des ersten Abschnittes sei noch kurz ein Blick auf Rollen gestattet, mit denen sich die befragten Lehrer nicht identifizieren:

- | | |
|--|---|
| (101) Pedant ($\bar{x} = 2,29$) | (94) Heimatkundler ($\bar{x} = 3,31$) |
| (103) Streber ($\bar{x} = 2,12$) | (102) Respektsperson ($\bar{x} = 3,40$) |
| (106) Unterrichtsbeamter. ($\bar{x} = 2,14$) | (104) Theoretiker ($\bar{x} = 3,50$) |

Bis auf "Theoretiker" handelt es sich dabei um Rollen, bei denen man geneigt wäre, sie wenigstens manchen Lehrern zuzuschreiben. Pedant und Streber beschreiben nach der herkömmlichen Meinung zwar nicht den durchschnittlichen Lehrer, aber doch negative Vertreter dieses Berufsstandes. Auch der Rolle des Unterrichtsbeamten haftet eine negative Wertung an. Eine Ablehnung dieser Rolle durch den Lehrer ist verständlich. Daß Volksschullehrer es ablehnen, sich als Heimatkundler und Respektspersonen anzusehen, ist verwunderlich. Von diesen Rollen konnte man im Sinne einer vorläufigen Aussage die Vermutung hegen, sie hätten so etwas wie eine Leitbildfunktion für Volksschullehrer. Aufgrund der Untersuchung muß man dagegen von einer negativen Leitbildfunktion sprechen. Lehrer distanzieren sich von diesem vermutlich als antiquiert angesehenen Rolle. Ein mögliches neues Leitbild, das des Theoretikers, hat sich noch nicht etabliert. Das Streben der Lehrer nach Ausbildung an wissenschaftlichen Hochschulen, also eine theoretische Ausbildung, scheint nicht Hand in Hand mit dem Streben nach der Übernahme der Rolle des Theoretikers einherzugehen.

6.2.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die befragten Lehrer glauben drei Gruppen von Eigenschaften zu besitzen. Die entsprechenden negativen Merkmalsausprägungen werden als nicht vorhanden abgelehnt.

Die Lehrer vermeinen:

1. modern, aufgeschlossen, liberal, demokratisch, nicht-autoritär zu sein;
2. Freude, Gemüt, emotionale Werte, soziales Engagement zu besitzen;
3. pflichtgemäß, übersubjektiv, stellvertretend für kulturelle Ansprüche, aber keinesfalls als autoritärer Schulmeister zu handeln.

6.2.2 Zusammenstellung von Einzelaussagen (Items) des Selbstbildes zu Themenkreisen

6.2.2.1 Begründung des Verfahrens

Die Analyse der Lehreraussagen darf sich natürlich nicht ausschließlich auf Itemgruppierungen gründen, die ohne Ansehen des Items, also nur durch formale Operationen, Aussagen kategorisieren. Das formale Verfahren war notwendig, um die Ergebnisse verschiedener Auswertungsverfahren auf Gemeinsamkeiten hin überprüfen zu können. Ein weiteres Verfahren muß aber vom Inhaltlichen ausgehen.

Eine Analyse jedes einzelnen Items läge eigentlich sehr nahe, um vom Inhalt einer Aussage auf das Selbstbild der Probanden zu schließen. Dieser Weg führt aber zu keinem "Selbstbild", sondern zu einer undurchdringlichen Überfülle von Einzelbefunden. Deshalb schien es günstig, die Items zu Themenkreisen zusammenzufassen, um so größere Bereiche des Selbstbildes auf einmal skizzieren zu können. Außerdem liefert der Vergleich mehrerer Items einen Einordnungsmaßstab für die Einzelaussage.

Die Items wurden zu 13 Gruppen zusammengefaßt:

1. Unterrichtsverhalten beschreibende Aussagen

Die Unterrichtsaktivitäten, die sich ein Lehrer zuschreibt, sind wahrscheinlich wesentliche Ansatzpunkte, um grundsätzliche pädagogische Einstellungen der Lehrer voraussagen zu können. Unterrichten ist ja die zentrale Berufstätigkeit des Lehrers. Die Einstellung gegenüber dem eigenen Unterricht hat deshalb auch einen nicht zu unterschätzenden Einfluß auf das gesamte Selbstverständnis. Darüber hinaus geht es um das berufliche Selbstverständnis im engeren Sinne des Wortes.

2. Speziell auf den Lehrerberuf bezogene Aussagen

Diese Items fassen Aussagen zusammen, die neben den Aussagen über Unterrichtsverhalten auf Besonderheiten des Lehrerberufes eingehen. Das berufliche Selbstverständnis des Lehrers wird von einer zweiten Seite her beleuchtet.

3. Jeden Berufsträger beschreibende Aussagen

Bei diesem Themenkreis geht es um das berufliche Selbstbild im weitesten Sinne. Es soll die Frage nach den allgemeinen Einstellungen zum Beruf gestellt werden. Es geht um Pflichtauffassung, Kollegialität, Zufriedenheit im Beruf und ähnliche Themen.

4. Psychologische Aussagen

In diesem Abschnitt steht die Selbsteinschätzung der psychischen Verfassung der Probanden zur Diskussion. Die Einstellung zur eigenen "Psyche" strahlt vermutlich stark auf andere Einstellungen aus.

5. Gemütswerte, Emotionalität beschreibende Aussagen

Es besteht die Hypothese, daß Gemütswerte und emotionale Einstellungen eine wichtige Rolle im Leben des Lehrers spielen. In diesem Zusammenhang soll entschieden werden, ob und inwieweit Lehrer ihre Berufsaufgabe engagiert, gefühlsbetont angehen oder mehr im Sinne eines rational kalkulierbaren Problems.

6. Aussagen über soziale Einstellungen

Sozialbeziehungen sind konstitutiv für den Lehrberuf. Unterrichten spielt sich im sozialen Feld ab. Die Einstellungen der Lehrer zu diesem Bereich muß eruiert werden, um das Verhältnis zur sozialen Umwelt verstehen zu können.

7. Aussagen über Zufriedenheit, Optimismus, Freude

Aussagen zu diesem Fragebereich können klärend auf die Bestimmung des Selbstwertgefühls einwirken.

8. Aussagen über Arbeitshaltung und intellektuelle Eigenschaften

Hier kann die oft zitierte, angeblich praktisch-untheoretische Neigung der Lehrer mit ihrer Selbsteinschätzung konfrontiert werden.

9. Aussagen zum Lehrer-Fremdbild

Die Frage soll beantwortet werden, wie die Probanden zu positiven, wie negativen Erwartungen stehen, die jedem Lehrer entgegen gebracht werden.

10. Aussagen über Aktivität und Arbeitstempo

Man ist geneigt, Lehrern Bedächtigkeit, Vorsicht, Konservatismus zuzuschreiben. Die zu diesem Themenbereich gehörenden Items ermöglichen Rückschlüsse auf die diesbezügliche Selbsteinschätzung der Lehrer.

11. Aussagen über reversibles und irreversibles Unterrichtsverhalten

Bezugnehmend auf die Arbeit von Tausch & Tausch (1963, S. 146 ff.) kann Unterrichtsverhalten danach kategorisiert werden, ob Schüler Aktivitäten der Lehrer nachahmen dürfen oder nicht. Beispielsweise darf ein Schüler im Unterricht nicht launenhaft und selbstherrlich sein, obwohl der Lehrer die Möglichkeiten hat, seinen Launen nachzugehen. Reversibles Verhalten können Schüler nachahmen und übernehmen, irreversibles nicht.

12. Aussagen über weitere Merkmale, die Unterrichtsverhalten beeinflussen können

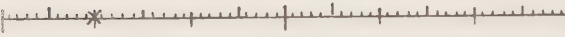
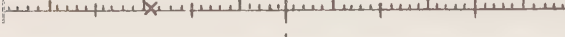
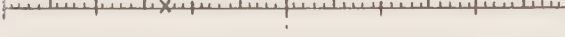
Es ist aufschlußreich zu einer Reihe von Eigenschaften und Merkmalen, die mehr oder minder direkt Unterrichtsverhalten beeinflussen können, die Selbsteinschätzung von Lehrern zu hören. Dadurch wird es möglich, die aufgrund anderer Aussagen aufgestellten Hypothesen über die Selbsteinschätzung des Unterrichtsverhaltens zu überprüfen.

13. Aussagen, die Auskunft über das Maß der Selbstidealisierung geben

Es besteht die Hypothese, die befragten Lehrer könnten ein Idealbild von sich zeichnen. Deshalb werden solche Items zusammengestellt, die eine Entscheidung über die Richtigkeit dieser Hypothese ermöglichen.

6.2.2.2 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

1. Unterrichtsverhalten beschreibende Aussagen

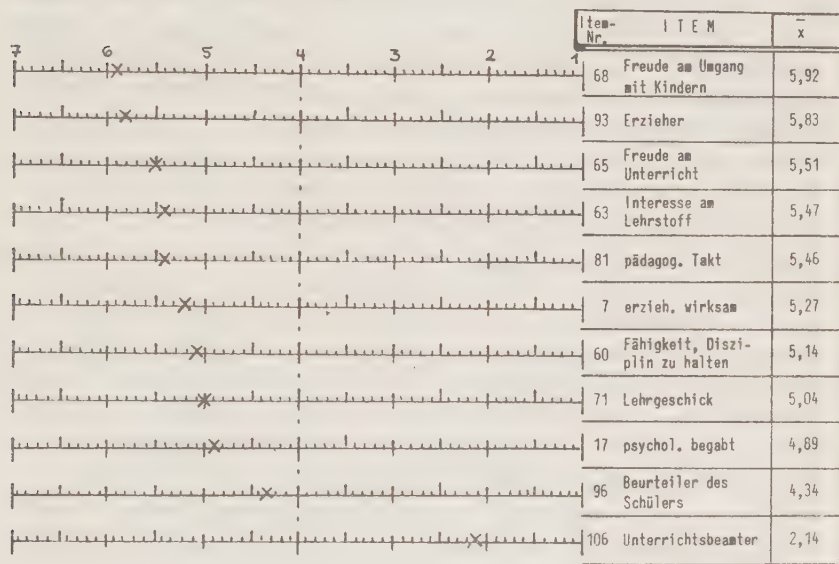
	Item-Nr.	ITEM	$\bar{x}$
	87	erziehen	6,03
	91	Bildungsgüter übermit.	5,72
	89	führen	5,41
	92	Charakter formen	5,36
	90	Schüler formen	5,05
	88	beeinflussen	5,02
	84	belehren	5,01
	85	disziplinieren	4,82
	83	befehlen	3,66
	86	dozieren	2,84

Die befragten Volksschullehrer sehen die Erfüllung ihrer Tätigkeit einerseits in einer unmittelbaren, subjektiven, auf das Kind gerichteten, am Kind und Schüler engagierten erzieherischen Aktivität, andererseits aber auch in einer Stellvertretung der kulturellen Ansprüche in der Form der Übermittlung von Bildungsgütern (belehren, disziplinieren, Bildungsgüter übermitteln). Einblick in die Art der Aktivität gegenüber den Schülern, wie sie sich die Lehrer vorstellen, gewähren die Begriffe, die zum Teil emotional geladen sind (führen, formen) und Begriffe, die auf eine gewisse Passivität der Schüler und Dominanz der Lehrer schließen lassen (beeinflussen, formen). Aktivitäten, die bar jeder Emotionalität sind und nur Dominanz des Lehrers zum Ausdruck bringen, werden abgelehnt (dozieren, befehlen).

Es deutet sich der Versuch an, im Selbstverständnis zu einer Synthese der am Schüler engagierten und der stellvertretend für die Kultur ausgeübten Aktivitäten zu gelangen. Rein auto-

ritär zu deutende Aktivitäten werden abgelehnt. Damit wären ähnliche Tendenzen festgestellt (emotional, nicht-autoritär, übersubjektiv), wie sie sich bei der Strukturierung der Extremwerte zeigten.

2. speziell auf den Lehrberuf bezogene Aussagen



Diese Aufstellung unterstreicht die festgestellte Tendenz. Es werden betont: (a) emotional geladene Aussagen (Freude, Erzieher), (b) Aussagen, die auf Stellvertretung für kulturelle, übersubjektive Ansprüche abzielen, (c) Aussagen, die die eigenen demokratischen, nicht-autoritären Bestrebungen unterstreichen (päd. Takt).

Als Beurteiler des Schülers fühlt man sich schon in einer unangenehmen Situation. Es wird versucht, den übersubjektiven Ansprüchen zu genügen, kommt aber in Konflikt mit der Vorstellung, emotional engagiert am Schüler zu sein. Das Bestreben, nicht-autoritär zu handeln, tritt noch hinzu, was den Lehrer veranlaßt, die in dieses Bild schwer passende Rolle eines Beurteilers des Schülers zwar nicht abzulehnen, so doch zum "weder-noch", "kommt darauf an" zu greifen. Die Rolle des Unterrichtsbeamten beinhaltet stark autoritäre Züge. Sie steht

in Konflikt mit dem Bestreben, den Schülern demokratisch, liberal entgegenzutreten. Deswegen auch die völlige Ablehnung dieser Rolle.

Die für einen erfolgreichen Unterricht notwendigen Eigenschaften (Lehrgeschick, psychologische Begabung) schreibt man sich in einem Maße zu, das wohl notwendig ist, will man nicht das Selbstvertrauen verlieren. Aber ebensowenig wie der erzieherische Erfolg idealisierend dargestellt wird, idealisiert man psychologische Begabung und Lehrgeschick. Es läßt sich in diesem Zusammenhang die Hypothese aufstellen: Die befragten Lehrer idealisieren sich nicht, sondern sie versuchen, einem Leitbild zu entsprechen, dem auch die Begabungen angehören, die für einen "guten" Unterricht notwendig sind.

Als außenstehender, "objektiver" Beobachter könnte man das angegebene Ausmaß an psychologischer Begabung, an Lehrgeschick und Erziehungserfolg in Frage stellen. Der Lehrer kann es nicht, will er sich nicht die Grundlagen einer "befriedigenden" Berufsausübung entziehen. Da das Selbstverständnis eines Individuums in sich gewöhnlich stimmig, konsonant ist, ja sein muß, müssen die Voraussetzungen für berufliche Erfolge vom Probanden akzeptiert werden. Daß die größere Zahl der Probanden sich als beruflich erfolgreich empfindet, daß sie im Beruf zufrieden ist, zeigt die folgende Zusammenstellung. Lehrer sind gewöhnlich nicht vom Beruf enttäuscht, nicht unzufrieden, zeigen keinen Berufsüberdruß.

3. Jeden Berufsträger beschreibende Aussagen

Item-Nr.	ITEM	$\bar{x}$
42	kollegial	5,64
75	Pflichtgefühl	5,57
38	gewissenhaft	5,41
73	Organisationstalent	5,22
62	Energie	5,18
32	sachlich	5,17
99	Praktiker	4,92
5	fleißig	4,73
67	handwerkliche Begabung	4,70
36	strebsam	4,58
31	schöpferisch	4,40
49	überbeansprucht	4,30
44	müde	3,53
104	Theoretiker	3,50
14	unzufrieden	2,81
101	Pedant	2,29
10	vom Beruf enttäuscht	2,28
59	Berufsüberdruß	2,26
55	Unterwürfigkeit	2,18
103	Streber	2,12

Dem Beruf und seinen Anforderungen steht man positiv gegenüber (fleißig, sachlich, nicht müde, gewissenhaft). Der Beruf überansprucht die Lehrer zwar nicht (nicht müde), stellt aber angeblich doch erhebliche Anforderungen (überbeansprucht: $\bar{x} = 4,3$).

Die Tendenz, sich eher als Praktiker, auch mit handwerklicher Begabung, zu sehen denn als Theoretiker, wurde schon angesprochen. Bemerkenswert ist, daß sich die Lehrer nicht als besonders strebsam empfinden, wie auch Streben nach gesellschaftlichem Aufstieg kein wesentliches Motiv zu sein scheint. Das vielbesprochene Aufstiegsstreben des Volksschullehrers (vgl. v. Recum 1959) scheint im Selbstverständnis der Lehrer nicht seinen Platz gefunden zu haben. Die meisten Lehrer fühlen sich auch kaum unterprivilegiert, auf alle Fälle nicht unterprivilegierter als Gymnasiallehrer.

Zu beachten ist, daß es eine nicht unerhebliche Gruppe unter den Lehrern gibt, die nicht dem hier gezeichneten Bild entsprechen (vgl. S. 121 ff.).

4. Psychologische Aussagen

Item-Nr.	ITEM	$\bar{x}$
56	seelische Ausgeglichenheit	4,63
69	Minderwertigkeitsgefühle	3,49
57	Angstgefühle	3,18
76	Selbstvertrauen	4,79
34	selbstsicher	4,39

Der größere Teil der Lehrer (20 bis 25 % der Probanden bilden eine Ausnahme) scheint über ein normales Selbstwertgefühl zu verfügen, ebenso über seelische Ausgeglichenheit. Die letzte Aussage stimmt mit der bisher konstatierten Konsonanz des Selbstverständnisses überein. Man sieht sich mit emotionalen Werten ausgestattet, vermeint, beruflichen, d. h. erzieherischen Erfolg zu haben, hat keine Angstgefühle und ist ohne pathologische Minderwertigkeitsgefühle. Weitere Elemente des Selbstbildes müssen sich diesem Trend einpassen; man empfindet sich ja als seelisch ausgeglichen. Negative Züge können sich hier nicht durchsetzen oder das ganze Gefüge bricht zusammen. Hat man einmal ein mit emotionalen Zügen ausgestattetes Selbstverständnis aufgebaut, so muß man sich auch gütig,

fröhlich, humorvoll sehen, obwohl das Verhalten der Lehrer, beispielsweise vom Schüler her gesehen, möglicherweise nicht der Selbsteinschätzung entspricht. Es gibt aber eine Reihe von Personen, darauf sei an späterer Stelle näher eingegangen, die diese psychische Voraussetzung für ein so geschlossenes Selbstbild nicht mitbringen.

5. Gemütswerte, Emotionalität beschreibende Aussagen

Item-Nr.	ITEM	$\bar{x}$
64	Humor	5,36
79	Gemüt	5,28
11	fröhlich	5,12
74	Phantasie	5,12
16	gütig	5,06
8	gefühlvoll	4,96
72	Innerlichkeit	4,87
51	Einfachheit	4,82
56	seelische Ausgeglichenheit	4,63
27	religiös	4,36
21	selbstlos	4,23
46	mütterlich	4,23
22	väterlich	3,99

Mit den bisherigen Ergebnissen, insbesondere den Aussagen über Unterrichtsverhalten, steht die Einschätzung der Emotionalität in Einklang. Die Probanden beschreiben sich in hohem Maße als gemütsbetonte Menschen. Emotionale Werte nehmen einen wesentlichen Raum im Selbstbild ein. Die unspezifischen Aussagen für "väterlich" und "mütterlich" stören diesen Ein-

druck nicht. Wie noch nachzuweisen sein wird, besteht für diese beiden Items eine hohe Abhängigkeit vom Geschlecht des Beurteilers, was notwendigerweise zu einem uncharakteristischen Mittelwert führt.

An dieser Stelle kann schon ziemlich eindeutig die Hypothese verworfen werden, Volksschullehrer versuchten den, gerade wegen seiner Emotionalität und Irrationalität "schwer orientierbaren", "uneigentlichen" Erzieherberuf mit dem eines Spezialisten für Lehren zu vertauschen oder suchten sich wenigstens außerpädagogische Orientierungen. Dem ist auf alle Fälle nicht so. Emotionalität und Betonung von Gemütswerten sind konstitutiv für das Selbstverständnis.

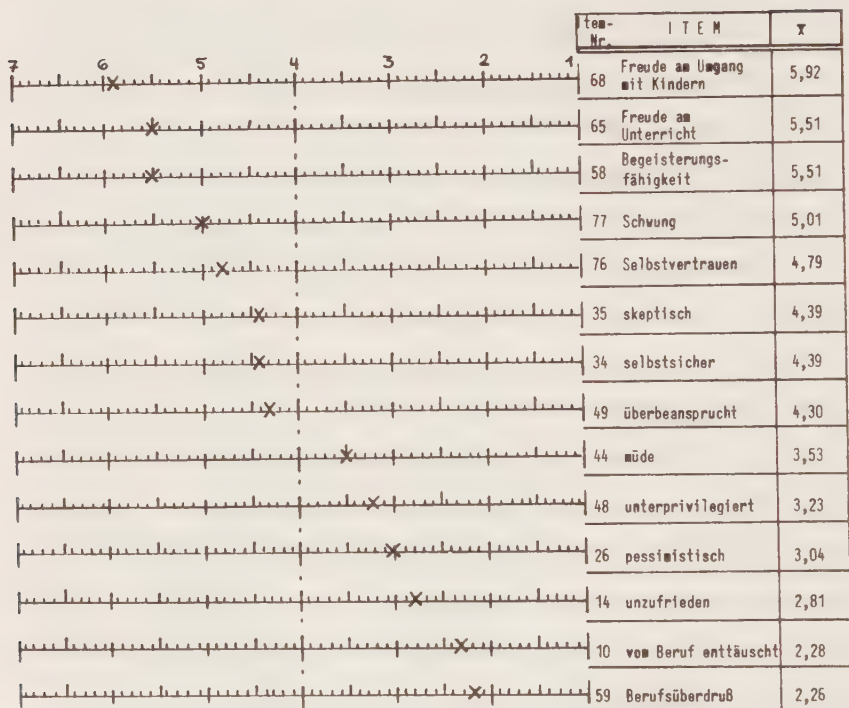
6. Aussagen über soziale Einstellungen

Die Betonung emotionaler Einstellungen geht Hand in Hand mit "sozialen" Einstellungen. Emotionale Einstellungen realisieren sich vermutlich in sozialen Aktivitäten. Es ist aber zu beachten, daß für den Lehrer nicht die Gleichung besteht, Sozialität gleich Emotionalität. Sozialverhalten impliziert nicht-autoritäre, liberale Einstellungen. Es wird mitbestimmt durch ein Streben nach Übersubjektivität, die nicht von hemmungslosen Emotionen überwuchert wird (gerecht, Toleranz, Pflichtgefühl, demokratisch, liberal). Negatives Sozialverhalten, also Neigungen, die eigene Person um jeden Preis in den Mittelpunkt zu stellen, sich autoritär zu geben, wird abgelehnt.

Ein schwacher Ansatz zu einer Selbstkritik ist in den Aussagen bezüglich rechthaberischen Verhaltens und Empfindlichkeit gegenüber Kritik zu sehen.

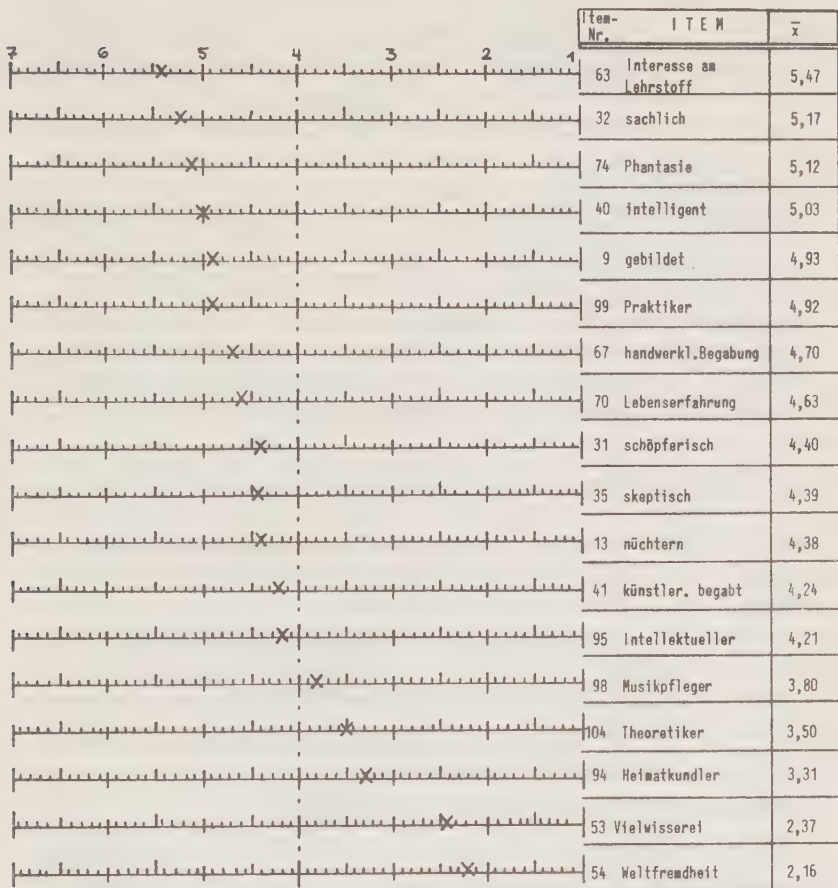
Item-Nr.	ITEM	x
39	gerecht	5,81
80	Toleranz	5,77
42	kollegial	5,64
61	Einfühlungsvermögen	5,66
78	Soziale Hilfsbereitschaft	5,58
75	Pflichtgefühl	5,57
3	demokratisch	5,53
4	fürsorgend	5,48
18	liberal	5,23
66	Geduld	5,23
47	beliebt	5,05
20	volksverbunden	4,23
50	Empfindlichkeit gegenüber Kritik	3,99
82	Streben nach gesellschaftl. Aufstieg	3,93
29	rechthaberisch	3,37
48	unterprivilegiert	3,23
30	unselbständig	2,67
12	selbstherrlich	2,62
53	Vielwisserei	2,37
52	Überheblichkeit	2,36
55	Untervürftigkeit	2,18
103	Streber	2,12

7. Aussagen über Zufriedenheit, Optimismus, Freude



Freude am Umgang mit Kindern, Freude am Unterricht sind ein wesentliches Kennzeichen der Einstellung zum Beruf. Die meisten Lehrer sind in ihrem Beruf zufrieden. Sie glauben, mit Schwung und ziemlichem Optimismus an die ihnen gestellte Aufgabe heranzugehen. Der Optimismus paart sich mit einer Neigung zur Skepsis, die die optimistische Begeisterung nicht in Überschwang entarten läßt. Überschwenglichkeit wird auch durch das Gefühl gezügelt, zwar nicht überlastet, so aber von den Berufspflichten ausgelastet zu sein. Von dieser Charakterisierung muß eine nicht unbedeutende Gruppe von Lehrern ausgeschlossen werden. Sie neigen zu Minderwertigkeitsgefühlen und zu Enttäuschung.

8. Aussagen über Arbeitshaltung und intellektuelle Eigenschaften



Die Lehrer verstehen sich als phantasievolle Praktiker mit Neigung zu künstlerischer und intellektueller Betätigung, wobei sich diese Neigungen kaum in musikpflegerischer Tätigkeit realisiert. Eigene heimatkundliche Betätigung wird abgelehnt, also keine außerpädagogische Orientierung als Ersatz für eine "uneigentliche" Erziehungsrolle.

Besonderes Interesse hat man angeblich am Lehrstoff. Dies Interesse hängt u. a. vom Alter der Probanden ab. Ältere, für unsere Stichprobe über 47 Jahre alte Lehrer zeigen ein höheres Interesse als die ganz jungen. Dieser Umstand ist an sich erstaunlich, da die älteren Lehrer ihren eigenen Angaben nach selten die Klasse wechseln, also ständig den gleichen Stoff unterrichten. Vermutlich wäre hier eine Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und tatsächlichem Verhalten festzustellen. Diese Überlegung läßt sich auch noch von anderer Seite her untermauern. An sich müßte das Interesse am Lehrstoff Konsequenzen auf das geistige Leben, auf das Arbeitsverhalten haben. Der weitgestreute, heterogene Lehrstoff zwingt geradezu zu Vielwisserei, die aber wiederum aufs Schärfste abgelehnt wird.

Das Bestreben, sich als Praktiker zu sehen, drückt sich, zwar schon abgeschwächt, in der Wertschätzung der Lebenserfahrung aus, die vermutlich erheblich mehr Entscheidungshilfen liefert als jede Theorie, sehen sich doch die Probanden in geringerem Maße als Theoretiker. Führt man diese Überlegung weiter aus, so läßt sich feststellen, daß die angebliche Sachlichkeit, und etwas eingeschränkter, Nüchternheit und Skepsis in dissonantem Verhältnis zur Rolle steht, die die Lebenserfahrung für den Lehrer spielt.

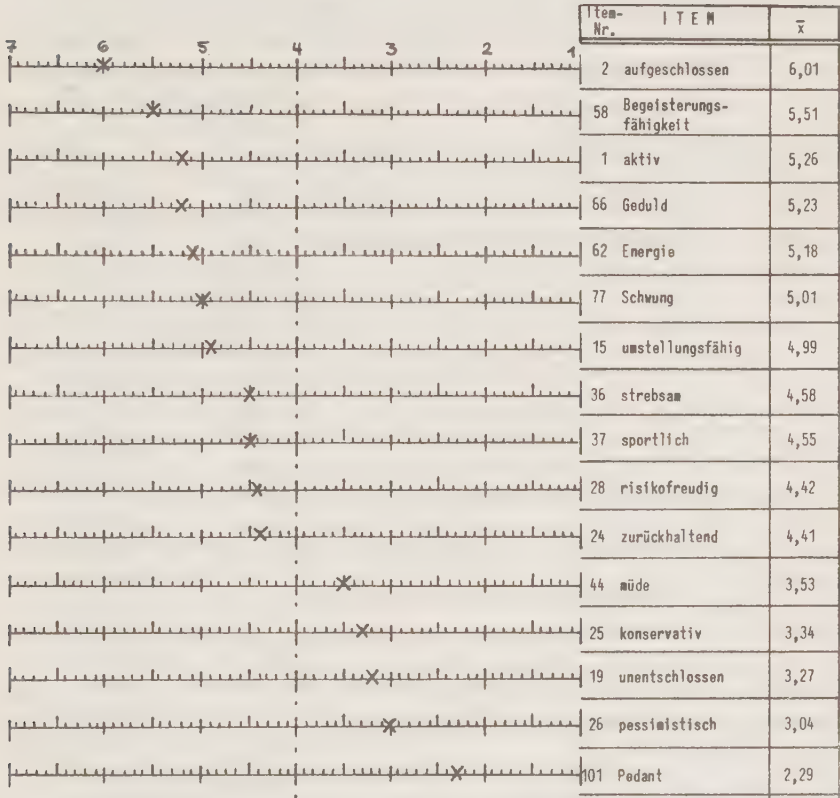
Auf einen Nenner gebracht kann man sagen, die Probanden bezeichnen sich als interessierte, gebildete, sowohl phantasiebegabte als auch sachliche Praktiker. Hier scheint sich das Selbstbild der Lehrer mit den üblichen Hypothesen zur Arbeitshaltung der Lehrer zu decken.

9. Aussagen über Aktivität und Arbeitstempo

Die Lehrer fühlen sich aktiv, voll Schwung, umstellungsfähig und ganz besonders aufgeschlossen, aber trotz aller Energie geduldig, was ein Eingehen auf die kindliche Arbeitsweise zum Ausdruck bringt. Demzufolge treffen Müdigkeit, Konservatismus, Unentschlossenheit, Pessimismus, Pedanterie auf die Probanden nicht zu.

Schwierig ist es, die Aussagen der Lehrer über die eigene Risikofreudigkeit zu deuten. Warum fühlen sich aufgeschlossene, begeisterungsfähige, umstellungsfähige Menschen nicht erheblich risikofreudiger? Muß nicht die Frage gestellt werden, ob

die Probanden sich nicht nur für bestimmte Sachverhalte begeistern. Ist man möglicherweise nur für etwas schon lange Bewährtes, allgemein Bekanntes aufgeschlossen, aufgeschlossen für Dinge, für die man sich ohne eigentliches Risiko einsetzen kann? Diese Fragen sind aufgrund der vorliegenden Daten nur zu stellen, nicht aber zu lösen.



10. Aussagen zum Lehrer-Fremdbild

Item-Nr.	ITEM	x
93	Erzieher	5,83
39	gerecht	5,81
80	Toleranz	5,77
61	Einfühlungsvermögen	5,60
78	sozial. Hilfsbereitschaft	5,58
75	Pflichtgefühl	5,57
4	fürsorgend	5,48
38	gewissenhaft	5,44
100	sozial gerichtet. Mensch	5,42
64	Humor	5,36
79	Gewüt	5,28
66	Geduld	5,23
32	sachlich	5,17
60	Fähigkeit, Disziplin zu halten	5,14
16	gütig	5,06
40	intelligent	5,03
77	Schwung	5,01
9	gebildet	4,93
97	Idealist	4,92
17	psychol. begabt	4,89
105	Vorbild	4,70
34	selbstsicher	4,39
20	volksverbunden	4,23
50	Empfindlichkeit gegenüber Kritik	3,99
102	Respektsperson	3,40
29	rechthaberisch	3,37
25	konservativ	3,34
12	selbstherrlich	2,62
53	Vielwisserei	2,37
43	kleinlich	2,36
54	Weltfremdheit	2,16

Überblickt man die vorliegenden Begriffe, drängt sich der Eindruck auf: "Ja, damit kann man Lehrer beschreiben. Das paßt alles irgendwie zum Lehrer."

Die Stellungnahme der Lehrer zu diesen Begriffen läßt sich in drei Bereiche gliedern.

1. Akzeptiert werden die positiven Aussagen mit sozial emotionaler Thematik, erweitert um Aussagen, die auf übersubjektive Einstellungen (Pflichtgefühl, sachlich) und auf Eigenschaften abzielen, die für erfolgreiches erzieherisches und unterrichtliches Handeln Voraussetzung sind (intelligent, psychologisch begabt, gebildet).

2. Mehr oder weniger zutreffend beschrieben erscheinen sich die Befragten, wenn man sie als Vorbild hinstellt (die Aussagen der Lehrer könnten auch anders interpretiert werden!), ihnen Selbstsicherheit, Empfindlichkeit gegenüber Kritik und Volksverbundenheit zuschreibt. Die Einstufung um den Skalenpunkt 4 spricht gegen die Annahme einer generellen Selbstidealisierung der Lehrer.

Bemerkenswert ist die zögernde Einstufung bezüglich der Kategorie "volksverbunden". Möglicherweise stellt sich hier Volksschullehrern die Frage, ob Voraussetzung für den Volksschullehrerberuf die Volksverbundenheit sei oder ob diese Kategorie dem Blut-und-Boden-Wortschatz entstamme? Erstaunlicherweise hängt die Selbsteinschätzung in Bezug auf Volksverbundenheit nicht vom Alter (jung - alt) und auch nicht vom Wohnort (Stadt - Land), dagegen aber von der Religionszugehörigkeit ab.

3. Offensichtlich negative, eine Person herabwertende Charakteristiken werden von den Lehrern als unzutreffend zur Beschreibung ihrer Person klassifiziert. Der Begriff "Respektsperson" erzeugt zwar nicht unmittelbar eine negative Anmutung im Lehrer. Trotzdem scheinen sich die meisten Lehrer kaum als Respektsperson zu fühlen, möglicherweise in Kontroverse zum überlieferten Lehrer-Fremdbild, das den Lehrer ja als Verkörperung von Autorität und als Respektsperson schlechthin darstellt. Auch moderne Eltern sehen im Lehrer, besonders im männlichen Lehrer, eine Art Respektsperson, der Lehrer hingegen nicht.

11. Aussagen über reversibles und irreversibles Unterrichts-
verhalten

Nach den bisher gefundenen Elementen des Lehrer-Selbstbildes ist es klar, daß sich die Lehrer sozialintegratives, reversibles Unterrichtsverhalten zuschreiben. Die Tendenz sich zurückhaltend vorzukommen, stimmt mit der Aussage überein, eine demokratische, liberale Grundeinstellung zu besitzen. Es zeigt sich die Befürchtung, ein aufdringlicher Lehrer könne die Selbstentfaltung des Schülers einschränken. Die Rolle des Vorbildes schreibt man sich ebenfalls nur bedingt zu, was möglicherweise mit der Ablehnung der Rolle der Respektperson zusammenhängt. Hier bietet sich wiederum ein Ansatzpunkt für die Vermutung, Lehrer könnten ihr Selbstverständnis in Kontroverse zu einem bestimmten Lehrer-Leitbild konzipieren. Dies abgelehnte Leitbild ist am besten mit einem Verweis auf die alte Lernschule beschrieben, deren Lehrer sich als eine Art Überich-Verkörperung verhielten. Da das Selbstbild der befragten Lehrer demokratische, fürsorgende, verständnisvolle Züge aufweist, also den Schüler in seiner Eigenart zu akzeptieren ermöglicht, werden alle Rollen fragwürdig, die sich in der Nähe eines autoritären Lehrerbildes befinden.

Die unspezifischen Werte für die Charakterzüge "mütterlich" und "väterlich" resultieren aus einer hohen Urteilsstreuung, wie schon erwähnt wurde.

reversibles Unterrichtsverhalten

Item-Nr.	ITEM	$\bar{x}$
2	aufgeschlossen	6,01
39	gerecht	5,81
80	Toleranz	5,77
3	demokratisch	5,53
4	fürsorgend	5,48
81	pädagog. Takt	5,46
64	Humor	5,36
66	Geduld	5,23
18	liberal	5,23
11	fröhlich	5,12
16	gütig	5,06
105	Vorbild	4,70
24	zurückhaltend	4,41
46	mütterlich	4,23
22	väterlich	3,99

irreversibles Unterrichtsverhalten

Item-Nr.	ITEM	$\bar{x}$
102	Respektsperson	3,40
6	launisch	3,35
29	rechthaberisch	3,37
12	selbstherrlich	2,62
43	kleinlich	2,36
52	Überheblichkeit	2,36
101	Pedant	2,29
106	Unterrichtsbeamer	2,14

12. Weitere Aussagen über Merkmale, die Unterrichtsverhalten beeinflussen können

Item-Nr.	ITEM	$\bar{x}$
68	Freude am Umgang mit Kindern	5,92
93	Erzieher	5,83
61	Einfühlungsvermögen	5,60
58	Begeisterungsfähigkeit	5,51
65	Freude am Unterricht	5,51
63	Interesse am Lehrstoff	5,47
19	Gemüt	5,28
73	Organisationstalent	5,22
32	sachlich	5,17
60	Fähigkeit, Disziplin zu halten	5,14
74	Phantasie	5,12
71	Lehrgeschick	5,04
77	Schwung	5,01
99	Praktiker	4,92
67	handverkl. Be-gabung	4,70
37	sportlich	4,55
23	wortgewandt	4,55
13	nüchtern	4,38
96	Beurteiler des Schülers	4,34
98	Musikpfleger	3,80
104	Theoretiker	3,50
94	Heimatkundler	3,31
101	Pedant	2,29
54	Weltfremdheit	2,16

Am stärksten schreiben sich die Lehrer von den hier ausgewählten Merkmalen emotional geladene zu. Dann erst folgen die Eigenschaften und Fähigkeiten, die Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht sind (Organisationstalent, Lehrgeschick, Fähigkeit, Disziplin zu halten, wortgewandt). Weniger stark werden Eigenschaften betont, die es ermöglichen, Lernobjekte im Unterricht zu behandeln (Interesse am Lehrstoff, sachlich, nüchtern, sportlich, Musikpfleger, Heimatkundler).

Den hier angegebenen Eigenschaften zu Folge müßte ein erfolgreicher, guter Unterricht gehalten werden, in dessen Mittelpunkt Erziehung und Charakterbildung des Kindes steht.

13. Aussagen, die Auskunft über das Maß der Selbstidealisierung geben

Die nachfolgende Liste unterstützt die Annahme, daß das Lehrer-Selbstbild nicht gleichzusetzen ist mit einem Idealbild. Trotzdem ist nicht von der Hand zu weisen, daß sich die befragten Lehrer sehr positiv beschreiben. Es wäre in diesem Zusammenhang interessant, der Frage nachzugehen, ob sich Lehrer positiver beschreiben als irgendeine zufällige Gruppierung von Bürgern der Bundesrepublik.

Item-Nr.	Item	$\bar{x}$	Item-Nr.	Item	$\bar{x}$
31	schöpferisch	4,40	24	zurückhaltend	4,41
21	selbstlos	4,23	34	selbstsicher	4,39
97	Idealist	5,04	41	künstlerisch begabt	4,24
105	Vorbild	4,70	95	Intellektueller	4,21
50	Empfindlichkeit gegenüber Kritik	3,99	56	seelische Ausgeglichenheit	4,63
37	sportlich	4,55	29	rechthaberisch	3,37
23	wortgewandt	4,55			
13	nüchtern	4,38			

6.2.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

1. Unterrichtsverhalten

Der Schüler wird im Mittelpunkt und als Ausgangspunkt des Unterrichts erlebt. Erziehung steht im Vordergrund unterrichtlicher Bemühungen.

2. Auf den Lehrberuf bezogene Aussagen

Probanden schreiben sich die Eigenschaften, beispielsweise Lehrgeschick, psychologische Begabung, pädagogischen Takt, zu, die als Voraussetzung für einen demokratischen, erziehenden Unterricht anzusehen sind.

3. Jeden Berufsträger beschreibende Aussagen

Die Lehrer stehen beruflichen Anforderungen positiv gegenüber. Sie glauben, die Voraussetzungen für erfolgreiche berufliche Betätigung zu besitzen, fühlen sich aber doch vom Beruf ausgelastet.

4. Psychologische Aussagen

Für den größeren Teil der Lehrer liegen Selbstwertgefühl, das Gefühl der Selbstsicherheit und Ausgeglichenheit im üblichen Rahmen, im Normalbereich.

5. Gemütswerte, Emotionalität

Emotionen nehmen einen weiten Raum im Lehrer-Selbstbild ein, was zum Schluß veranlaßt, daß sich Lehrer nicht bemühen, Spezialisten für Unterricht und Erziehung zu sein.

6. Soziale Einstellungen

Der Sozialbereich spielt für Lehrer eine wichtige Rolle. Man glaubt, soziale Beziehung auf der Basis der Toleranz und Fürsorge aufzubauen.

7. Zufriedenheit, Optimismus, Freude

Eine sehr große Gruppe von Lehrern schildert sich optimistisch, voll Freude bei Unterricht und Erziehung der Kinder, aber auch ziemlich ausgelastet durch die beruflichen Anforderungen.

8. Arbeitshaltung und intellektuelle Eigenschaften

Die befragten Lehrer verstehen sich als am Lehrstoff interessierte, gebildete, sowohl phantasiebegabte als auch sachliche Praktiker.

9. Aktivität und Arbeitstempo

Lehrer fühlen sich aktiv, aufgeschlossen, voll Schwung. Im Verhältnis zu Schülern treten Geduld und Zurückhaltung mehr in den Vordergrund.

10. Aussagen zum üblichen Lehrer-Fremdbild

Merkmale, die in Richtung auf einen konservativen, rechthaberischen, autokratischen Schulmeister hindeuten, werden klar abgelehnt. Eine gewisse Neigung zu Empfindlichkeit gegenüber Kritik wird anerkannt.

11. reversibles, irreversibles Unterrichtsverhalten

Ganz im Sinne der Einstellung, im Unterricht vom Kinde auszugehen, glauben Lehrer, sich im Unterricht reversibel zu verhalten.

12. Unterrichtsverhalten beeinflussende Merkmale

Die Angaben der Lehrer lassen den Schluß auf einen guten Unterricht zu, in dem die Erziehung des Schülers breiten Raum einnimmt.

13. Aussagen, die Auskunft über das Ausmaß der Selbstidealisierung geben

Aufgrund der Daten kann die Vermutung ausgesprochen werden, daß die Lehrer kein Idealbild von sich gezeichnet haben. Die Probanden glauben nur, ihrem beruflichen Leitbild sehr nahe gekommen zu sein.

6.2.3 Vergleich des Selbstbildes von Volksschullehrern mit dem von Gymnasiallehrern und Sozialarbeitern bzw. Kindergärtnerinnen

Die Analyse der Aussagen der gesamten Volksschullehrer-Stichprobe bleibt unvollständig, fragt man nicht nach den für Volksschullehrer spezifischen Aussagen. Aussagen, die nur von Volksschullehrern gemacht werden, lassen sich als solche identifizieren, wenn Vertreter anderer Lehr- und Erziehungsberufe ebenfalls Angaben zum Selbstverständnis machen und die Selbstbilder dahingehend verglichen werden, ob und bei welchen Items wesentliche, d. h., nicht durch Meßfehler bedingte Unterschiede auftreten.

Welche Determinanten für diese berufsspezifischen Unterschiede zwischen Vertretern verschiedener pädagogischer Berufe verantwortlich zu machen sind, ist schwer, vermutlich kaum zu beantworten. Eines ist aber sicher, daß ein Teil der Aussagen, die Volksschullehrer von anderen Berufsträgern unterscheiden, auf Faktoren beruhen müssen, die in der Berufsausbildung und Berufsausübung selber liegen (vgl. Kap. 4. "Determinanten des Selbstbildes").

6.2.3.1 Unterschiede zwischen Volksschullehrer- und Gymnasiallehrer-Selbstbild

Aufgrund der Fragebogenergebnisse ließen sich bei 16 Items Unterschiede zwischen Gymnasial- und Volksschullehrern finden. Bei allen anderen Skalen liegen die Unterschiede im Bereich des Meßfehlers, bzw. es liegen keine Unterschiede vor. Den einzelnen Unterschieden ist natürlich verschiedene Bedeutung zuzuschreiben. Ein Maß für die Bedeutung des Unterschiedes zwischen zwei Aussagen-Verteilungen ist der Kontingenzkoeffizient C . C läßt sich als Korrelationskoeffizient interpretieren, der etwa aussagt über den Zusammenhang zwischen der Urteilsabgabe und bestimmten Merkmalen der Probanden, beispielsweise Alter, Geschlecht, hier Beruf. Je größer C , umso höher ist der Zusammenhang des Urteils mit bestimmten Merkmalsausprägungen, umso höher ist damit der Unterschied zwischen den

Verteilungen unter den Merkmalen. Die Signifikanzprüfung wurde mit dem χ^2 -Test durchgeführt, mit einem Test, bei dem nicht Parameter einer Verteilung auf Unterschiede geprüft werden, sondern die beiden zur Diskussion stehenden Verteilungen.

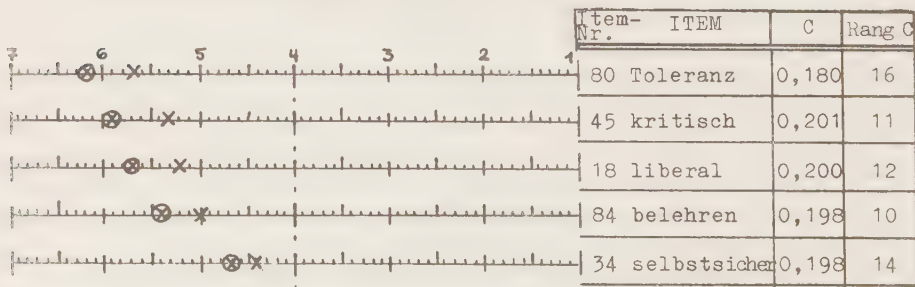
Die Angabe der Mittelwerte dient nur dem Vergleich der zentralen Tendenzen, um einen schnellen Überblick über Aussagen folgender Art zu gewährleisten: "Dies Merkmal trifft im allgemeinen stärker zu als jenes". Genauere Hinweise auf Unterschiede zwischen den Gruppen, bedingt durch Merkmale wie Geschlecht oder verschiedene Testinstruktion, geben die Werte C. Die Mittelwerte dagegen sind nur Hilfsmittel zur Veranschaulichung. Ein Grund ist u. a. darin zu sehen, daß die Verteilungen durch den Mittelwert nur sehr unzureichend beschrieben werden, eben nur hinsichtlich ihrer zentralen Tendenzen. Die Streuung ist ein ebenso wichtiger Parameter der Urteilsverteilung, nur läßt sich die Streuung schwer übersichtlich darstellen. Hohen Werten für C muß also nicht unbedingt eine hohe Differenz zwischen den Mittelwerten entsprechen. In diesem Fall liegen eben Streuungsunterschiede vor.

Der Zahlenwert α gibt an, mit welchem Fehler die Aussage im Höchstfall behaftet ist.

Die nachfolgende Tabelle enthält alle die Items, die Volksschullehrer signifikant anders beantworten als Gymnasiallehrer. Die Reihenfolge der Items bestimmt sich nach der Höhe des Unterschiedes zwischen den Verteilungen, also nach der Höhe des Koeffizienten C. Maßzahl dafür ist "Rang C".

ITEM Nr.	ITEM	Volksschul- lehr.	Gym- nasium	C	RANG C	in %
94	Heimatkundler	3,31	1,83	0,374	1	0,1
98	Musikpfleger	3,80	2,53	0,305	2	0,1
20	volksverbunden	4,23	3,86	0,267	3	5
29	rechthaberisch	3,37	3,00	0,230	4	10
30	unselbständig	2,67	1,89	0,230	5	5
89	führen	5,41	4,89	0,224	6	5
105	Vorbild	4,70	3,97	0,219	7	5
69	Minderwertigkeitsgefühle	3,49	2,57	0,218	8	6
93	Erzieher	5,83	5,43	0,205	9	10
84	belehren	5,01	5,46	0,205	10	10
45	kritisch	5,31	5,89	0,201	11	5
18	liberal	5,23	5,76	0,200	12	5
102	Respektsperson	3,40	2,71	0,200	13	10
34	selbstsicher	4,39	4,77	0,198	14	6
103	Streber	2,12	1,49	0,185	15	5
80	Toleranz	5,77	6,20	0,180	16	5

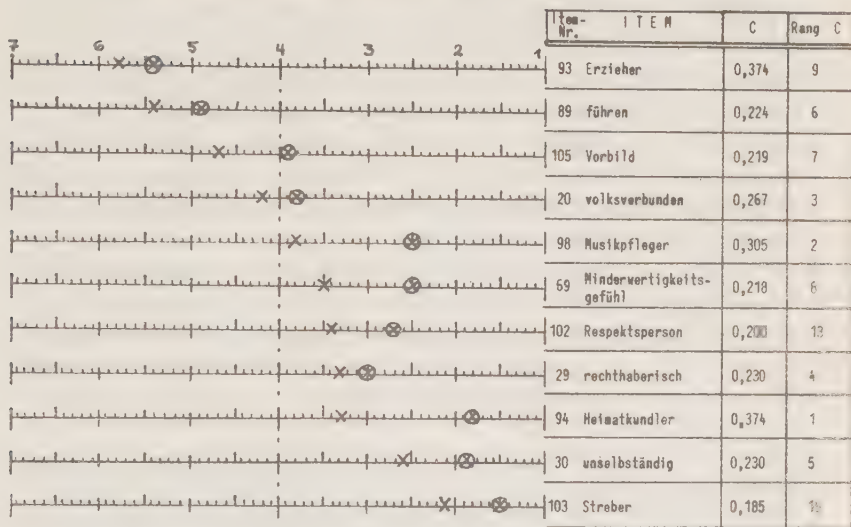
Merkmale, die Gymnasiallehrer zutreffender zur Beschreibung ihrer Person empfinden als Volksschullehrer



⊗ : Mittelwerte der Urteile der Gymnasiallehrer

X : Mittelwerte der Urteile der Volksschullehrer

Merkmale, die Volksschullehrer zutreffender zur Beschreibung ihrer Person empfinden als Gymnasiallehrer



Ein gern diskutiertes Thema im Bereich der Lehrerforschung ist das angebliche Gefühl der Volksschullehrer, unterprivilegiert zu sein, ihr Wunsch nach mehr Prestige und Ansehen (vgl. S. 75 ff.). Inwieweit ein solches Streben nach Ansehen ein wirkliches Anliegen einer größeren Zahl von Volksschullehrern ist oder nur Argument einiger Funktionäre oder auch nur schnell hingeworfene stereotype Bemerkung, die Volksschullehrer bei ernsthafter Betrachtung dann doch als unwesentlich klassifizieren, ist eine Frage, die sich in diesem Zusammenhang beantworten läßt. Ein Vergleich der Aussagen von Volksschullehrern, Gymnasiallehrern, Kindergärtnerinnen bzw. Sozialarbeitern für die Items (48) unterprivilegiert, (69) Minderwertigkeitsgefühl, (82) Streben nach gesellschaftlichem Aufstieg zeigt: Im Schnitt fühlen sich Volksschullehrer nicht unterprivilegierter als Gymnasiallehrer. Sie geben ein stärkeres Streben nach gesellschaftlichem Aufstieg an als die Berufskollegen vom Gymnasium. Kindergärtnerinnen und Sozial-

arbeiter streben dagegen stärker nach gesellschaftlichem Aufstieg als Volksschullehrer.

Es gibt aber eine Gruppe von 20 % Volksschullehrer (Gymnasiallehrer 12 %; Kindergärtnerinnen, Sozialarbeiter 10 %), die sich unterprivilegiert fühlt (Skalenpunkte 5, 6, 7) und sogar 40 % der befragten Volksschullehrer äußern ein gesellschaftliches Aufstiegsstreben. Unter den Gymnasiallehrern ist die entsprechende Gruppe nicht viel schwächer. Die Gruppe der nach gesellschaftlichem Aufstieg strebenden Kindergärtnerinnen, Sozialarbeiter beträgt sogar 53 %.

Es gibt also unter Pädagogen eine nicht zu unterschätzende Gruppe, die nicht mit dem erreichten gesellschaftlichen Status zufrieden ist. Ob dieser Umstand spezifisch für Pädagogen ist, müßte untersucht werden. Vielleicht strebt eine ähnlich hohe Zahl von Ingenieuren ebenfalls nach gesellschaftlichem Aufstieg.

Für einen Teil der Pädagogen, etwa die Hälfte, dürfte das Motiv für ihr Aufstiegsstreben in einer gewissen Unzufriedenheit, nämlich im Gefühl der Unterprivilegiertheit zu suchen sein. Minderwertigkeitsgefühle geben 33 % der Volksschullehrer an. Das sind 24 % mehr als bei Gymnasiallehrern. 9 % der Gymnasiallehrer, 23,5 % der Kindergärtnerinnen, Sozialarbeiter sprechen von Minderwertigkeitsgefühlen (Skalenpunkte 5 oder 6 oder 7). Diese 24 % mehr Volksschullehrer mit Minderwertigkeitsgefühlen bedingen auch signifikante Unterschiede zwischen den Urteilsverteilungen der Volksschullehrer und Gymnasiallehrer beim Item "Minderwertigkeitsgefühle".

In folgender Liste sind jeweils die Aussagen auf den Skalenpunkten 5, 6, 7 zusammengefaßt.

Item-Nr.	Item	Volks-schul-lehrer	Gym.-lehrer	Kinderg. u. Sozialar-beiter
69	Minderwertigkeitsgefühle	33 %	9 %	23,5 %
57	Angstgefühle	25 %	11,5 %	26,5 %
56	seelische Ausgeglichenheit	52 %	60 %	32 %
34	selbstsicher	47 %	63 %	50 %
76	Selbstvertrauen	58 %	71,5 %	54 %
44	müde	29,5 %	23 %	29 %
49	überbeansprucht	52,5 %	57 %	59 %
48	unterprivilegiert	20 %	12 %	10 %
82	gesellschaftliches Aufstiegsstreben	40 %	37 %	53 %

Faßt man obige Ergebnisse zusammen, so zeichnet sich eine bedeutsame Gruppe von etwa einem Viertel der Volksschullehrer ab, die sich verunsichert fühlt. Das Gefühl, über die eigenen Kräfte hinaus beansprucht zu werden, haben die Hälfte der Vertreter pädagogischer Berufe. Bei einem Viertel der Pädagogen scheint daraus ein Gefühl allgemeiner Müdigkeit und Kraftlosigkeit zu resultieren. Ein Viertel der Volksschullehrer und Kindergärtnerinnen, Sozialarbeiter leiden unter Angst- und Minderwertigkeitsgefühlen. Diese Zahlen geben zu denken. Eine Reihe von schwer verständlichen Verhaltensweisen der Lehrer könnte ihre Ursache im Gefühl der persönlichen Verunsicherung haben. In einer Gruppe von drei oder vier Volksschullehrern ist vermutlich immer einer, dessen Reaktionen auf ungewöhnliche Situationen schwer voraussagbar sind, der vermutlich wegen Minderwertigkeitsgefühlen sehr empfindlich reagiert. Vielleicht ist der Grund für die persönliche Verunsicherung im Umstand zu sehen, daß die Lehrer alle Schwierigkeiten in der Schule verantwortlich zu tragen haben und nicht die, die eigentlich die Verantwortung für die schlechten Schulverhältnisse tragen müßten, nicht die, die den Lehrern zumuten, in Situationen zu unterrichten, auf die sie nie vorbereitet wurden. Arbeitet man wesentliche Züge des Gymnasiallehrer-Selbstbildes heraus, so fällt eine hohe Konsonanz der verschiedenen Selbstbildelemente

und eine eng damit zusammenhängende Neigung zur Selbstgefälligkeit und Selbstüberschätzung auf.

Die Urteile bei den Items "Respektsperson", "Vorbild", "Toleranz", "liberal" sind zu einander ziemlich stimmig. Die befragten Gymnasiallehrer sehen sich liberaler und toleranter als die Volksschullehrer, zudem noch in geringerem Maße als Respektspersonen und als Vorbilder. Dies ist verständlich, da diese Rollen in der Nähe von "Autorität" und "autoritär" orientiert sind. Inwieweit sich dieses Selbstverständnis mit der üblichen Anrede eines Gymnasiallehrers durch die Schüler mit "Herr Professor" deckt, führt zur Frage nach dem Mechanismus, der Selbstverständnis und Verhalten in Konsonanz bringt. Diese Frage läßt sich aber in diesem Rahmen nicht entscheiden. Die Tendenz zu einem selbstgefälligen Selbstbild der Gymnasiallehrer, in diesem Punkt ist es dem des Volksschullehrers ziemlich ähnlich, zeigt sich auch in den niedrigen Werten für unselbstständig, Streber, rechthaberisch. In Übereinstimmung damit steht das Urteil für "selbstsicher" und "kritisch". Einer Betrachtung von außen zeigt sich eine Spannung zwischen konstatierte Kritikfähigkeit und der Ablehnung negativer Eigenschaften oder unangenehmer Merkmale. Diese Diskrepanz wird von den befragten Gymnasiallehrern übersehen, was auf eine erstaunliche Selbstsicherheit schließen läßt, und das, obwohl man angeblich kritisch ist. Ein aus diesen Ergebnissen ableitbares hohes Selbstwertgefühl der meisten Gymnasiallehrer läßt sich auch den Fragebogenergebnissen entnehmen (Item "Minderwertigkeitsgefühle"). Fiel bei der bisherigen Analyse des Volksschullehrer-Selbstbildes schon dessen Stimmigkeit ins Auge, die stark als Selbstgefälligkeit anmutet, so ist diese Tendenz bei Gymnasiallehrern noch stärker zu beobachten.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Die Volksschullehrer sehen sich etwas stärker in der Rolle des Erziehers (Erzieher, führen, Vorbild). Gymnasiallehrer betonen etwas stärker unterrichtliche Elemente (belehren). Im großen und ganzen besteht in der Grundkonzeption des beruflichen Selbstbildes kein allzu großer Unterschied, eigentlich nur ein Unterschied, der sich vielleicht durch das Wortspiel "erziehender Lehrer" (Gymna-

siallehrer) und "lehrender Erzieher" (Volksschullehrer) andeuten läßt. Die Unterschiede im beruflichen Selbstverständnis liegen in der unterschiedlichen Anforderung, die der jeweilige Beruf stellt (Heimatkundler, Musikunterricht), aber nicht in einer wesentlich verschiedenen Grundeinstellung. Die 16 Unterschiede sollten nicht überschätzt werden. Zwischen männlichen und weiblichen Volksschullehrern bestehen größere Unterschiede als zwischen Gymnasial- und Volksschullehrern.

6.2.3.2 Unterschiede zwischen Volksschullehrer-Selbstbild und dem Selbstbild von Kindergärtnerinnen und Sozialarbeitern

Die Aussagen der Volksschullehrer wurden mit den entsprechenden Urteilen einer Gruppe von 34 Kindergärtnerinnen und Sozialarbeitern verglichen. Ein zu erwartender Unterschied zwischen Kindergärtnerinnen, Sozialarbeitern und Volksschullehrern betrifft die Urteile für alle die Items, die Themen aus dem unterrichtlich schulischen Bereich ansprechen. Die Mittelwerte der Vergleichsgruppe liegen für die angesprochenen Items signifikant tiefer. Daneben lassen sich signifikante Unterschiede für sieben Items nachweisen, die alle solche Aussagen umfassen, die, akzeptiert man sie, positiv bewertende Aussagen über Menschen beinhalten. Kindergärtnerinnen und Sozialarbeiter beurteilen sich also nachweislich negativer als Volksschullehrer. Die Mitglieder der Kontrollgruppe sehen sich weniger liberal, weniger sachlich, weniger intelligent, weniger gebildet, weniger idealistisch, empfindlicher, kleinlicher und mit mehr Berufsüberdruß. Diese Selbstcharakterisierung mutet weniger selbstgefällig, weniger selbstzufrieden an als das Selbstbild der Volksschullehrer und Gymnasiallehrer. Eine erheblich größere Zahl von Kindergärtnerinnen und Sozialarbeiter ist bereit, auch negative Seiten der eigenen Person zu sehen, sich also unvollkommen und damit auch veränderungsbedürftig zu sehen. Vermutlich sind in dieser Gruppe mehr wandlungsfähige, mobile, umstellungsfähige Pädagogen als unter den Lehrern. Als Ursache hierfür könnte möglicherweise eine weniger starke Identifikation mit einem beruflichen Leitbild oder

eine weniger präzise, weniger idealisierte Struktur des entsprechenden beruflichen Leitbildes sein.

ITEM NR.	ITEM	Volks- schule	Kinder- garten	C	RANG C	%
91	Bildungsgüter übermitteln	5,72	4,24	0,377	1	0,1
65	Freude am Unterricht	5,51	4,45	0,334	2	0,1
90	Schüler formen	5,05	3,70	0,321	3	0,1
22	väterlich	3,99	2,44	0,289	4	1
97	Idealist	4,92	3,94	0,269	5	1
96	Beurteiler des Schülers	4,34	3,25	0,265	6	1
82	Streben nach gesellschaft- lichem Aufstieg	3,93	4,62	0,247	7	1
50	Empfindlichkeit g. Kritik	3,99	4,62	0,241	8	5
93	Erzieher	5,83	5,21	0,240	9	5
40	intelligent	5,03	4,38	0,230	10	5
63	Interesse am Lehrstoff	5,47	4,78	0,228	11	5
59	Berufsüberdruß	2,26	3,06	0,227	12	5
94	Heimatkundler	3,31	2,47	0,220	13	5
9	gebildet	4,93	4,44	0,217	14	5
43	kleinlich	2,36	2,91	0,217	15	5
71	Lehrgeschick	5,04	4,50	0,216	16	5
70	Lebenserfahrung	4,63	3,94	0,211	17	5
104	Theoretiker	3,50	2,68	0,194	18	11
18	liberal	5,23	4,71	0,192	19	6
32	sachlich	5,17	4,62	0,181	20	10
106	Unterrichtsbeamter	2,14	1,66	0,156	21	10

Merkmale, die sich Volksschullehrer höher zuschreiben als Kindergärtnerinnen und Sozialarbeiter

Item-Nr.	ITEM	C	Rang C
93	Erzieher	0,240	9
91	Bildungsgüter übermitteln	0,377	1
65	Freude am Unterricht	0,334	2
63	Interesse am Lehrstoff	0,228	11
18	liberal	0,192	19
32	sachlich	0,181	20
90	Schüler formen	0,321	3
71	Lehrgeschick	0,216	16
40	intelligent	0,230	10
9	gebildet	0,217	14
97	Idealist	0,269	5
70	Lebenserfahrung	0,211	17
96	Beurteiler des Schülers	0,265	6
22	väterlich	0,289	4
104	Theoretiker	0,194	18
94	Heimatkundler	0,220	13
106	Unterrichtsbeamter	0,156	21

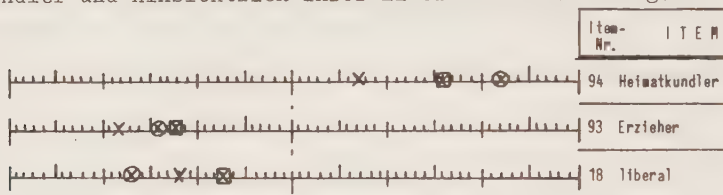
Merkmale, die sich Volksschullehrer niedriger zuschreiben

Item-Nr.	ITEM	C	Rang C
82	Streben nach gesellschaftl. Aufstieg	0,247	7
50	Empfindlichkeit gegen. Kritik	0,241	8
59	Berufsüberdruß	0,227	12
43	Kleinlich	0,217	15

X : Volksschullehrer; ⊗ : Kindergärtnerinnen, Sozialarbeiter

6.2.3.3 Unterschiede zwischen Volksschullehrer-Selbstbild und den Selbstbildern beider Kontrollgruppen

Von beiden Kontrollgruppen unterscheiden sich die Volksschullehrer hinsichtlich ihrer Einschätzung als Erzieher, Heimatkundler und hinsichtlich ihrer liberalen Einstellung.



X : Volksschullehrer, O : Gymnasiallehrer

W : Kindergärtnerinnen, Sozialarbeiter

Ziemlich homogen ist die Ablehnung der Rolle des Heimatkundlers durch Gymnasiallehrer. Unterschiedlich urteilen dagegen die Mitglieder der anderen Kontrollgruppe. Die stärkere Betonung des Heimatkundlers durch Volksschullehrer könnte in der Tatsache zu finden sein, daß an der Volksschule Heimatkunde gelehrt wird.

Die verschiedene Einschätzung der Liberalität je nach pädagogischer Tätigkeit verwundert nicht. Eine der Ursachen dürfte in der unterschiedlichen Ausbildung zu finden sein. Das humanistische Bildungsideal, das ja immer noch dem Gymnasium anhaftet, könnte ein weiterer Grund sein.

Am interessantesten ist der Unterschied für das Item "Erzieher". Volksschullehrer sehen sich ohne große interindividuelle Unterschiede als Erzieher. Mit "Erzieher" kann man einen zentralen Punkt im Volksschullehrer-Selbstbild bezeichnen. Die Bedeutung, die Volksschullehrer der erzieherischen Aufgabe zuschreiben, dürfte den Schlüssel zum Selbstbild der Volksschullehrer liefern. Erziehung scheint der zusammenfassende und kennzeichnende Oberbegriff für die drei Aspekte des Volksschullehrer-Selbstbildes zu sein: freiheitlich-nicht-autoritäre Einstellungen, emotionale Einstellungen und übersubjektive Einstellungen.

6.2.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse des Vergleiches des Volksschullehrer-Selbstbildes mit dem Selbstbild der Vertreter anderer pädagogischer Berufe

1. Unterschiede im Selbstbild von Volksschullehrern, Gymnasiallehrern und Kindergärtnerinnen, Sozialarbeiter lassen sich nachweisen. Sie dürfen aber nicht überschätzt werden. Die Berufsabhängigkeit des Selbstbildes ist etwa mit der Geschlechtsabhängigkeit vergleichbar.
2. Volksschullehrer betonen stärker als andere Pädagogen die Rolle des Erziehers.
3. Selbstbildunterschiede sind zum Teil durch spezifische Berufsaufgaben bedingt (z. B. Heimatkunde).
4. Bei Gymnasiallehrern ist am deutlichsten die Tendenz festzustellen, sich selbstgefällig zu sehen. Kindergärtnerinnen und Sozialarbeiter schreiben sich im Gegensatz zu Lehrern auch negative Eigenschaften zu.
5. Unter den Pädagogen gibt es eine größere Gruppe, die sich überbeansprucht und müde fühlt, die ein Streben nach gesellschaftlichem Aufstieg verspürt. Ein Viertel der Volksschullehrer gibt an, persönlich verunsichert zu sein.

6.2.4 Determinanten des Selbstbildes

6.2.4.1 Einführung in das Untersuchungsverfahren

Die Aussagen einer Personengruppe, wie die der Volksschullehrer, undifferenziert zusammenzufassen und als Einheit zu betrachten, heißt das verbindende Merkmal dieser Gruppe, nämlich die gleiche Berufsausübung, erheblich zu überschätzen, was ein Blick auf die Streuungen sofort bestätigt. Damit ist die Frage nach dem Grund dafür angeschnitten, daß nicht alle Lehrer den gleichen Wert ankreuzen; was die Frage ist, welche Determinanten, Faktoren, Gründe ausschlaggebend für die Variabilität der Urteile sind.

Es wurde die Hypothese aufgestellt, das Selbstbild der Volksschullehrer sei verschieden je nach Alter, Geschlecht, Personenstand, Religion, Wohnort und Klasse, in der unterrichtet wird. Merkmale wie Alter, Geschlecht usw. teilen die Gesamtgruppe der Volksschullehrer in Untergruppen auf, deren Mitglieder sich jeweils ähnlich einschätzen. Die genannten Merkmale sind also Kennzeichen für Personengruppen, die sich hinsichtlich ihres Selbstverständnisses unterscheiden.

Im folgenden Abschnitt soll geklärt werden, in welchem Maße die oben hypothetisch angenommenen Determinanten Unterschiede im Selbstverständnis "bewirken". Diese hypothetischen Determinanten sind aber auf keinen Fall alleinige Ursache der Variabilität der Urteile. Die Verknüpfung zwischen Determinanten und Selbstbild ist nicht so stark, daß man Alter, Geschlecht usw. als einzige Faktoren ansehen darf. Es bleiben eine Reihe von Items, die eine hohe Varianz aufweisen, ohne daß sich Lehreruntergruppen, gebildet aufgrund von Merkmalsausprägungen unter unseren hypothetischen Determinanten, signifikant unterscheiden. Persönlichkeitsvariable wie Intelligenz oder Unterschiede in der Erziehung der Probanden u. ä. m. sind sicherlich ebenso wichtige oder sogar wichtigere Determinanten des Selbstbildes als z. B. der Ort, an dem der befragte Lehrer wohnt (vgl. S. 203f.). Diese Determinanten konnten jedoch bei dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden.

6.2.4.2 Die Zusammensetzung der Untergruppen der Volksschullehrer-Stichprobe.

Um die Abhängigkeit des Selbstbildes von hypothetischen Größen nachweisen zu können, wurden die befragten Lehrer nach folgenden Gesichtspunkten Untergruppen zugewiesen:

Geschlecht:

1. männliche Lehrer
2. weibliche Lehrer

Alter:

1. Lehrer, jünger als 30 Jahre
2. Lehrer im Alter zwischen 30 und 47 Jahren
3. Lehrer, älter als 47 Jahre

Personenstand:

1. ledige Lehrer
2. verheiratete oder ehemals verheiratete Lehrer

Religion:

1. katholische Lehrer
2. evangelische Lehrer

Wohnort:

1. Lehrer, die in Orten unter 3 000 Einwohnern leben: Land-lehrer
2. Lehrer, die in Orten von 3 000 bis 70 000 Einwohnern leben: Kleinstadtlehrer
3. Lehrer, die in Orten mit über 70 000 Einwohnern leben: Großstadtlehrer

unterrichtete Klasse:

1. Lehrer, die für gewöhnlich nur Unterstufenklassen (1. mit 4. Klasse) unterrichten: Unterstufenlehrer
2. Lehrer, die für gewöhnlich nur Oberstufenklassen (5. mit 8. Klasse) unterrichten: Oberstufenlehrer
3. Lehrer, die angeben, nicht ständig bestimmte Klassen zu unterrichten: Lehrer aller Klassen

Bei der Kennzeichnung der Gruppierungen mit den Begriffen "Geschlecht", "Alter" usw. handelt es sich nur um Hinweise. Es soll dadurch angegeben werden, unter welchem Gesichtspunkt die Gruppen zusammengestellt wurden. Welche Determinanten diese Gruppierungen repräsentieren, ist gesondert zu eruieren. Es stellt sich als erstes die Frage, ob die einzelnen Merkmale von einander unabhängig sind. Es könnte ja sein, daß die befragten katholischen Lehrer jünger sind als die evangelischen. In diesem Fall wären Religionszugehörigkeit und das Alter der Probanden bestimmend für Unterschiede im Selbstbild. Erwünscht wäre, daß sich unter den katholischen Lehrern gleichviel Männer und Frauen, gleichviel alte und junge Lehrer wie unter den evangelischen Lehrern befänden. Die entsprechende Stichprobe wäre in diesem Falle nur vom Merkmal Religion und von keinem anderen Merkmal abhängig.

Eine Überprüfung dieser Fragestellung führte zu folgenden Ergebnissen:

1. Die Gruppierung nach dem Geschlecht ist zugleich merklich abhängig vom Personenstand ($C = 0,377$), Wohnort ($C = 0,275$) und von der unterrichteten Klasse ($C = 0,452$).

Unter den Männern befinden sich: mehr verheiratete Lehrer,
mehr Landlehrer,
mehr Oberstufenlehrer.

Unter den Frauen befinden sich: mehr Großstadtlehrerinnen,
weniger Landlehrerinnen,
mehr Unterstufenlehrerinnen,
gleich viel Ledige und Verheiratete.

2. Gruppierung nach dem Alter. Die Altersgruppierung ist auch noch abhängig von der Ausbildung der Lehrer. Die über 47 Jahre alten Lehrer erhielten in der Regel ihre Ausbildung noch vor dem Krieg, und zwar zumeist am Lehrerseminar. Die 30 bis 47 Jahre alten Lehrer haben gewöhnlich das Abitur und studierten an Lehrerbildungsanstalten. Die unter 30 Jahre alten Lehrer studierten an Pädagogischen Hochschulen und zwar die meisten Probanden in unserer Stichprobe in München oder Nürnberg. Die Altersgruppen sind neben dem Alter noch vom Personenstand ($C = 0,363$) und der unterrichteten Klasse ($C = 0,365$) abhängig.

Unter den Lehrern, die jünger sind als 30 Jahre befinden sich:
weniger Oberstufenlehrer,
die meisten Lehrer, die an allen Klassen unterrichten.

Unter den 30 bis 47 Jahre alten Lehrern sind:
weniger unverheiratete Lehrer,
weniger Lehrer, die an allen Klassen unterrichten.

Unter den über 47 Jahre alten Lehrern befinden sich:
sehr wenig unverheiratete,
mehr Oberstufenlehrer.

3. Die Gruppierung unter dem Hauptmerkmal Personenstand ist auch noch abhängig vom Geschlecht ($C = 0,377$), vom Alter ($C = 0,365$), von der unterrichteten Klasse ($C = 0,275$).

Unter den ledigen Lehrern sind: mehr Frauen,
weniger Lehrer, die älter als 30 sind,
mehr Unterstufenlehrer.

Unter den verheirateten Lehrern befinden sich:
mehr Männer,
mehr Lehrer, die älter als 30 sind,
weniger Lehrer, die an allen Klassen unterrichten.

4. Die Gruppe der evangelischen bzw. katholischen Lehrer ist von anderen Bestimmungsgrößen unabhängig.

5. Werden die Lehrer nach Wohnorten gruppiert, so sind die Gruppen nur noch vom Geschlecht abhängig ($C = 0,275$). Auf dem Lande wurden die Fragebogen von mehr Männern ausgefüllt, in der Großstadt dagegen von mehr Frauen.

6. Das Merkmal "unterrichtete Klasse" ist abhängig vom Geschlecht ($C = 0,452$), Alter ($C = 0,364$) und Personenstand ($C = 0,275$).

Unter den Unterstufenlehrern befinden sich:

weniger Männer, viele Frauen,
wenige Lehrer, die älter als 47 sind,
die meisten ledigen Lehrer.

Unter den Oberstufenlehrern sind:

wenig Frauen,
mehr Lehrer im Alter zwischen 30 bis 47 Jahre,
sehr wenig ledige Lehrer.

Unter den Lehrern, die in allen Klassen unterrichten, gibt es:
verhältnismäßig viele Lehrer, die jünger als
30 Jahre sind.

Die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen der Stichprobe sind nachfolgend aufgeführt:

Stichproben	C	α %	Stichproben	C	α %
Alter/Geschlecht	0,108	n.s.	Klasse/Wohnort	0,197	n.s.
Alter/Religion	0,032	n.s.	Wohnort/Geschlecht	0,275	1
Alter/Stand	0,363	0,1	Wohnort/Religion	0,130	n.s.
Alter/Wohnort	0,175	n.s.	Wohnort/Stand	0,081	n.s.
Alter/Klasse	0,365	0,1	Stand/Geschlecht	0,377	0,1
Klasse/Geschlecht	0,452	0,1	Stand/Religion	0,006	n.s.
Klasse/Religion	0,071	n.s.	Religion/Geschlecht	0,046	n.s.
Klasse/Stand	0,275	1			

6.2.4.3 Übersicht über die Unterschiede im Selbstbild von Volksschullehrern

Die folgende Tabelle zeigt die signifikanten Unterschiede zwischen Untergruppen für die Selbstbeurteilung bei den einzelnen Items auf. Ein Kreuz weist auf einen signifikanten Unterschied zwischen den in der entsprechenden Spalte stehenden Personengruppen für das in der zugehörigen Zeile stehende Item. Die Streuung der Urteile der Gesamtstichprobe der Volksschullehrer soll Hinweise auf das Ausmaß der unterschiedlichen Selbsteinschätzung geben. Hohe Streuungen weisen auf heterogene Vorstellungen unter den befragten Lehrern hin. Für Items mit hoher Streuung sind signifikante Unterschiede zwischen Lehrer-Untergruppen zu erwarten. Es ist natürlich möglich, daß die als Determinanten angenommenen Merkmale "Alter", "Geschlecht", "Religion", "Personenstand", "Wohnort", "unterrichtete Klasse" nicht bestimmend auf die Urteilsabgabe wirken. Dann kann auch kein Unterschied zwischen den entsprechenden Untergruppen festgestellt werden. Für die Urteilsvariabilität sind irgendwelche unbekannte, in der vorliegenden Untersuchung nicht feststell- und überprüfbare Größen, beispielsweise Intelligenz, verantwortlich.

	männlich - (30 - 47 Jahre unter 30 Jahre über 47 Jahre)	weiblich - (30 - 47 Jahre unter 30 Jahre über 47 Jahre)	katholisch - evangelisch - über 47 Jahre	verheiratet - ledig -	Land - Kleinstadt	Land - Großstadt	Kleinstadt - Großstadt	Unterstufe - Oberstufe	alle Klassen	alle Klassen	S Streuung alle Lehrer
51	Einfachheit		X	X							1,53
52	Überheblichkeit		X	X		X					1,35
53	Wissenslust	X						X	X		1,38
54	Veitstrennheit						X				1,40
55	Unterwürfigkeit										1,33
56	seelische Ausgeglichenheit										1,35
57	Angstgefühle										1,66
58	Begierstärkungsfähigkeit										1,21
59	Berufsführerdrang										1,32
60	Fähigkeit, Disziplin zu halten										1,29
61	Erfüllungsvorausagen										1,00
62	Energie										1,09
63	Interesse an Lebensarbeit	X									1,11
64	Humor										1,15
65	Freude am Unterricht										1,09
66	Schuld								X		1,26
67	handwerkl. Begabung										1,56
68	Freude am Umgang mit Menschen										1,09
69	Minderwertigkeitsgefühl			X							1,74
70	Lebenserfahrung	X	X	X	X			X	X		1,34
71	Lehrergeschick	X	X	X							0,98
72	Isamöglichkeit							X			1,40
73	Organisationstalent	X	X							X	1,27
74	Phantasie										1,22
75	Pflichtverfab		X	X		X	X			X	1,74

[illegible]

6.2.4.4 Die Abhängigkeit des Volksschullehrer-Selbstbildes von hypothetischen Determinanten

Zur Darstellung der Ergebnisse wurde der gleiche Weg beschritten, wie schon beim Vergleich des Volksschullehrer-Selbstbildes mit den Selbstbildern der Vertreter anderer pädagogischer Berufe. An erster Stelle wird jeweils eine Aufstellung sämtlicher unterschiedlich beantworteter Items aufgeführt. Die Items sind nach der Bedeutung des Unterschiedes geordnet. Maßzahl für die Bedeutung des Unterschiedes ist C. Rang C gibt den Rangplatz an, den das Item einnimmt, ordnet man alle Items nach der Höhe von C, also nach der Bedeutung des Unterschiedes zwischen beiden Gruppen. Rang C ist 1 für das Item, bei dem der größte Unterschied zwischen den Gruppen auftritt.

An diese Aufstellung schließen sich zwei Tabellen an, die diejenigen Items zusammenfassen, bei denen eine Personengruppe höhere Urteilsmittelwerte erreicht hat als andere. Die Items sind jeweils nach der Höhe des Mittelwertes derjenigen Gruppe geordnet, die die höheren Urteile abgab. Für diese Darstellung gilt wieder, wie schon auf S. 119 ausgeführt wurde, daß Mittelwerte nur aus Gründen der anschaulichen Übersicht aufgeführt werden. Mittelwertsdifferenzen wurden nicht überprüft.

1. Abhängigkeit des Selbstbildes vom Geschlecht des Probanden

Signifikante Unterschiede zwischen dem Selbstbild von Lehrerinnen und von Lehrern lassen sich für 23 Items nachweisen. Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich am stärksten im Vergleich zu allen anderen Untergruppen, die miteinander verglichen wurden. Als nächstes kommen die Gruppen der Lehrer unter 30 Jahre und der über 47 Jahre alten mit 19 nachweislich unterschiedlichen Aussagen.

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$ männ- lich	$\bar{x}$ weib- lich	C	RANG C	α %
46	mütterlich	2,84	5,49	0,400	1	0,1
22	väterlich	4,69	3,05	0,441	2	0,1
8	gefühlvoll	4,43	5,53	0,364	3	0,1
13	nüchtern	4,83	3,89	0,360	4	0,1
95	Intellektueller	4,61	3,77	0,314	5	1
28	risikofreudig	4,74	4,07	0,304	6	1
79	Gemüt	4,94	5,68	0,299	7,5	1
103	Streber	2,41	1,84	0,299	7,5	1
32	sachlich	5,48	4,88	0,270	9	5
99	Praktiker	5,21	4,57	0,267	10	5
105	Vorbild	5,07	4,35	0,262	11	5
4	fürsorgend	5,19	5,78	0,259	12	5
31	schöpferisch	4,53	4,19	0,256	13	10
76	Selbstvertrauen	5,07	4,54	0,255	14	5
78	Lebenserfahrung	4,87	4,36	0,248	15	5
86	dozieren	3,12	2,50	0,247	16,5	5
45	kritisch	5,54	5,05	0,247	16,5	5
48	unterprivilegiert	3,45	2,97	0,242	18	11
53	Vielwisserei	2,60	2,08	0,242	19	5
34	selbstsicher	4,66	4,11	0,240	20	10
83	befehlen	3,90	3,40	0,237	21	10
71	Lehrgeschick	5,21	4,86	0,209	22	10

Merkmale, die sich Lehrerinnen in höherem Maße zuschreiben
als Lehrer

Item-Nr.	ITEM	C	Rang C
4	fürsorgend	0,259	12
79	Gemüt	0,299	7,5
8	gefühlvoll	0,364	3
46	mütterlich	0,400	1

Merkmale, die sich Lehrer in höherem Maße zuschreiben

Item-Nr.	ITEM	C	Rang C
45	kritisch	0,247	16,5
32	sachlich	0,270	9
71	Lehrgeschick	0,209	22
99	Praktiker	0,267	10
105	Vorbild.	0,262	11
76	Selbstvertrauen	0,255	14
70	Lebenserfahrung	0,248	15
13	nüchtern	0,360	4
28	risikofreudig	0,304	6
22	väterlich	0,441	2
34	selbstsicher	0,240	20
95	intellektueller	0,314	5
31	schöpferisch	0,256	13
83	befehlen	0,237	21
48	unterprivilegiert	0,242	18
86	dozieren	0,247	16,5
53	Vielwisserei	0,242	19
103	Streber	0,299	7,5

⊗ : Mittelwerte der Lehrer-Aussagen

× : Mittelwerte der Lehrerinnen-Aussagen

Es wäre zu erwarten gewesen, daß sich Frauen emotional geladene Merkmale stärker zuschreiben würde. Es lassen sich aber nur Unterschiede für die Items "fürsorgend", "Gemüt", "gefühlvoll" nachweisen. Zudem sind die Unterschiede nur für "gefühlvoll" hoch ($C = 0,364$). Hier sind Anzeichen für einen Umstand zu finden, die deutlicher durch die Untersuchung mit dem Semantischen Differential zu identifizieren sein werden. Es kann die Hypothese aufgestellt werden, daß die Funktion emotional gefärbter Selbstbildzüge, wie die der entsprechenden Verhaltensweisen und Einstellungen, sich nicht von denen der männlichen Kollegen unterscheidet. Die Lehrerinnen sehen sich zwar erheblich mütterlicher, die Lehrer dagegen väterlicher, doch darf dieses Urteil nicht dazu veranlassen anzunehmen, das Leitbild der Lehrerin sei die "Schulmutter".

Ein wichtiger Unterschied in der Selbsteinschätzung von Lehrerin und Lehrer dürfte im Bereich zu finden sein, der mit den Begriffen "Nüchternheit", "Intellektualität", "Risikofreudigkeit", "Kritikfähigkeit", "Sachlichkeit" zu charakterisieren ist. Dieser Unterschied in der Selbsteinschätzung ist wahrscheinlich nicht spezifisch für Lehrer, sondern ein kulturbedingter Unterschied zwischen Männer- und Frauenrolle. Als geschlechtsabhängig kann auch die unterschiedliche Einstellung zum Beruf als Aufstiegsinstrument angesprochen werden. Es besteht die Tendenz, daß sich Lehrer, bei aller Ablehnung, etwas stärker als Streber sehen und zugleich das Empfinden haben, sie seien unterprivilegiert. Kein Unterschied besteht für das Item "Streben nach gesellschaftlichem Aufstieg" und "streb-sam".

Die Tendenz der Männer, sich höheres Lehrgeschick und größere schöpferische Fähigkeit zuzuschreiben, stimmt überein mit der höheren Selbstsicherheit und höherem Selbstvertrauen. Ob das auch die angebliche Kritikfähigkeit und Sachlichkeit beweist, ist zumindest in Frage zu stellen. Mit der Wirklichkeit scheint es eher übereinzustimmen, zumal sich unter den Männern mehr Oberstufenlehrer befinden, wenn die Männer angeben, im Unterricht stärker zu dozieren und mehr zu befehlen. Männer identifizieren sich stärker mit der Rolle des Vorbildes. Wie noch im Rahmen der Ergebnisse des Semantischen Differen-

tials zu diskutieren sein wird, ergeben sich an dieser Stelle Hinweise auf eine gewisse ablehnende Haltung der Lehrerin gegenüber traditionellen Leitbildern.

Die an früherer Stelle angesprochene Gruppe der Lehrer, die sich persönlich verunsichert, überbeansprucht und müde, erschöpft sieht, dürfte ziemlich unabhängig vom Geschlecht zusammengesetzt sein. Zwar befinden sich unter den Frauen mehr Personen, die eine stärkere Neigung zu einem eingeschränkten Selbstvertrauen und geringere Selbstsicherheit haben. Das muß sich aber nicht unmittelbar im Gefühl der persönlichen Verunsicherung ausdrücken, sondern kann auch als Zeichen einer höheren Kritikfähigkeit gegenüber der eigenen Person und als geringere Selbstgefälligkeit gedeutet werden.

2. Abhängigkeit des Selbstbildes vom Lebensalter

2.1 Vergleich der Aussagen von Lehrern unter 30 Jahren und Lehrern im Alter von 30 bis 47 Jahre

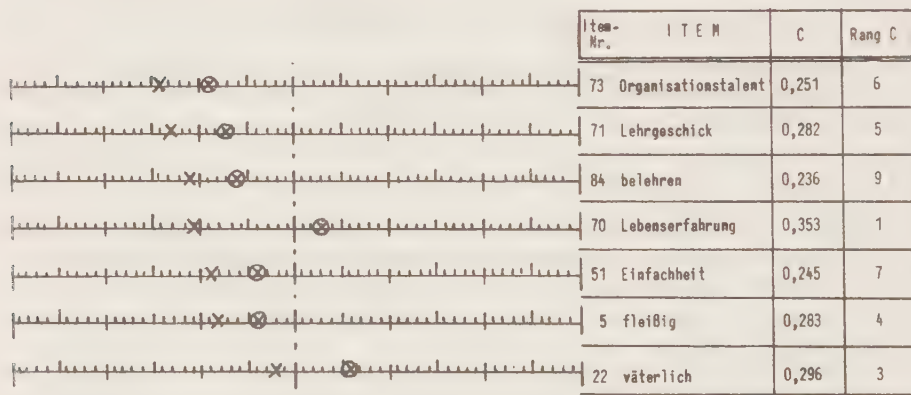
Diese beiden Lehrergruppen unterscheiden sich in der Beantwortung von 10 Items.

Item Nr.	I T E M	$\bar{x} - 30$	$\bar{x}_{30-47}$	C	Rang C	$\alpha \%$
70	Lebenserfahrung	3,77	5,15	0,353	1	0,1
33	jugendlich	5,68	4,92	0,329	2	1
22	väterlich	3,43	4,23	0,296	3	6
5	fleißig	4,45	4,88	0,283	4	2
71	Lehrgeschick	4,75	5,33	0,282	5	5
73	Organisationstalent	4,97	5,40	0,251	6	10
51	Einfachheit	4,45	4,98	0,245	7	10
15	umstellungsfähig	5,24	4,75	0,237	8	11
84	belehren	4,62	5,17	0,236	9	12
10	vom Beruf enttäuscht	2,54	2,00	0,235	10	12

Merkmale, die sich sehr junge Lehrer stärker zuschreiben als Lehrer im Alter von 30 bis 47 Jahren



Merkmale, die sich 30 bis 47 Jahre alte Lehrer stärker zuschreiben als Lehrer unter 30



Neben dem Umstand, daß sich die jüngsten Lehrer jugendlicher und umstellungsfähiger vorkommen, was zu erwarten war und für die Validität der Untersuchung spricht, zeichnet sich die höhere Tendenz bei jungen Lehrern ab, vom Beruf enttäuscht zu sein. Der Vergleich mit der Gruppe der ältesten Lehrer führt zwar ebenfalls zu einer unterschiedlichen Selbsteinschätzung bezüglich des Merkmals "berufliche Enttäuschung", doch ist diese Aussage mit einem zu hohen Fehler behaftet. Es ist aber nicht wegzudiskutieren, daß nur 74 % der Lehrer unter 30 nicht vom Beruf enttäuscht sind. Also ein ganz erheblicher Teil der jungen Lehrer ist nicht mit dem Beruf zufrieden. Hier zeigt sich ein gewichtiges, nicht zu unterschätzendes Problem.

Über die Gründe der Berufsenttäuschung dieser Lehrer lassen sich nur Vermutungen äußern. Möglicherweise ist ein Faktor für die Enttäuschung das Gefühl mangelnder beruflicher Routine. Die Merkmale, die sich die 30 bis 47 Jahre alten Lehrer höher zuschreiben, lassen auf ein Gefühl des "Zurechtkommens im Beruf" schließen, auf ein Bewußtsein, mit den Berufsproblemen ganz gut fertig zu werden. Zieht man auch noch die Unterschiede zu den älter als 47-jährigen mit in die Überlegungen ein, so fällt auf, daß die ältesten Lehrer außer geringerer Jugendlichkeit und einer etwas höheren Empfindlichkeit, sich erheblich positiver als die jungen Kollegen sehen. Man könnte bei den älteren Lehrern von einer Tendenz zur Selbstzufriedenheit sprechen, die Anlaß sein könnte für das berufliche Unbehagen eines nicht unbeträchtlichen Teils der jungen Lehrer. Weiter läßt sich vermuten, daß wenigstens ein Teil der jungen Lehrer die Dissonanz zwischen dem während der Ausbildung übernommenen Leitbildes (gefühlbetonter, engagierter, das Kind in den Mittelpunkt aller Überlegungen stellender Erzieher) und der Berufswirklichkeit spürt. Anlaß zu dieser Überlegung gibt die Diskrepanz zwischen Vorstellungen vom Beruf, als man noch nicht Lehrer war und der erfahrenen Berufswirklichkeit. In dieser Diskrepanz müßte die Ursache der Enttäuschung zu finden sein. Hätte die Vorstellung vom Lehrberuf der Realität entsprochen, so wären die 25 % enttäuschter junger Lehrer sicherlich nicht Lehrer geworden. Falsche Vorstellungen vom Einkommen, Berufsprestige u. ä. m. können kaum für die Enttäuschung verantwortlich gemacht werden, denn davon wußte man schon zum Zeitpunkt der Entscheidung für den Beruf. Diese Faktoren könnten nur im Rahmen einer geänderten Gesamteinstellung zum Lehrberuf eine negative Rolle spielen.

2.2 Unterschiede im Selbstbild der jüngsten (unter 30 Jahre) und der ältesten Lehrer (über 47 Jahre)

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$ unter 30	$\bar{x}$ über 47	C	RANG C	σ %
70	Lebenserfahrung	3,77	5,64	0,534	1	0,1
33	jugendlich	5,68	4,39	0,427	2	0,1
5	fleißig	4,45	5,30	0,410	3,5	0,1
22	väterlich	3,43	4,89	0,410	3,5	0,1
75	Pflichtgefühl	5,38	6,15	0,339	5	0,1
97	Idealist	4,59	5,76	0,320	6	1
27	religiös	4,07	5,00	0,294	7	5
63	Interesse am Lehrstoff	5,30	5,85	0,293	8	5
84	belehren	4,62	5,58	0,287	9	5
73	Organisationstalent	4,97	5,45	0,273	10	5
50	Empfindlichkeit geg. Kritik	3,96	4,30	0,269	11	5
96	Beurteiler d. Schülers	4,03	5,03	0,265	12	10
46	mütterlich	4,24	4,69	0,263	13	11
71	Lehrgeschick	4,75	5,24	0,258	14	5
28	risikofreudig	4,24	4,94	0,256	15	12
51	Einfachheit	4,45	5,36	0,254	16	12
90	Schüler formen	4,80	5,45	0,243	17	10
88	beeinflussen	4,86	5,42	0,222	18	12
93	Erzieher	5,68	6,21	0,218	19	10

Lehrer unter 30 sehen sich nur jugendlicher als Lehrer über 47.

Item- Nr.	ITEM	C	Rang C
33	jugendlich	0,427	2

Merkmale, die sich über 47 Jahre alte Lehrer höher zuschreiben als die unter 30-jährigen

Item-Nr.	ITEM	C	Rang C
93	Erzieher	0,218	19
75	Pflichtgefühl	0,339	4
63	Interesse am Lehrstoff	0,293	7
97	Idealist	0,320	5
70	Lebenserfahrung	0,534	1
84	belehren	0,287	9
90	Schüler formen	0,243	17
73	Organisationstalent	0,273	10
88	(et. - 12 %) beeinflussen	0,222	18
51	(et. - 12 %) Einfachheit	0,254	16
5	fleißig	0,410	3
71	Lehrgeschick	0,258	14
96	Beurteiler d. Schüler	0,265	12
27	religiös	0,294	6
28	risikofreudig	0,256	15
22	väterlich	0,410	3
46	mütterlich (et. - 11 %)	0,263	13
50	Empfindlichkeit geg. Kritik	0,269	11

⊗ : jünger als 30

X : älter als 47

Neben einer gewissen selbstgefälligen Einschätzung besteht bei den älteren Lehrern die Tendenz, übersubjektive Aktivitäten und Einstellungen stärker zu betonen (Pflichtgefühl, belehren, Beurteiler des Schülers). Die jüngsten Lehrer äußern sich hier-

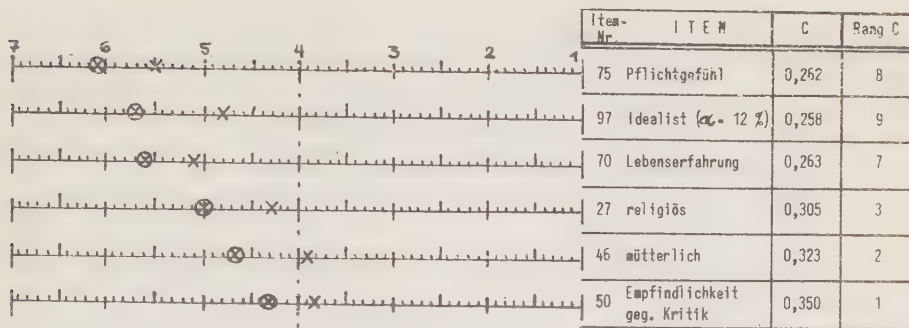
für zurückhaltender. Die Betonung der Lehrtätigkeit auf Seiten der älteren Lehrer muß in engem Zusammenhang mit der Aktivierung väterlicher Einstellungen gegenüber den Schülern gesehen werden. Die Vorstellungen männlicher Lehrer vom Lehrer, Erzieher und Vater unterscheiden sich nicht sonderlich. Zur Begründung dieser Aussage sei auf die Untersuchung mit dem Semantischen Differential hingewiesen.

Die Betonung der übersubjektiven Aktivitäten und Einstellung durch die über 47 Jahre alten Lehrer muß nochmals relativiert werden, betrachtet man neben väterlichen Einstellungen auch die Aussagen über mütterliche Einstellungen. Der höhere Wert für das Item "mütterlich" ist kein Artefakt bedingt durch einen höheren Anteil an Frauen in dieser Gruppe. In der Gruppe der ältesten Lehrer befinden sich gleichviel Männer und Frauen, und sogar mehr Oberstufenlehrer. Von diesem verhältnismäßig hohen mütterlichen Selbstverständnis her kann geschlossen werden, daß den übersubjektiven Aktivitäten eine emotionale Komponente beigeordnet ist.

2.3 Unterschiede, zwischen Lehrern im Alter von 30 bis 47 Jahren und denen, die über 47 Jahre alt sind

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$ 30-47	$\bar{x}$ über 47	C	RANG C	$\alpha\%$
50	Empfindlichkeit g.Kritik	3,83	4,30	0,35	1	1
46	mütterlich	3,89	4,69	0,323	2	10
27	religiös	4,29	5,00	0,305	3	10
52	Überheblichkeit	2,52	1,91	0,30	4	5
69	Minderwertigkeitsgefühl	3,67	3,24	0,288	5	6
13	nüchtern	4,54	4,18	0,277	6	13
70	Lebenserfahrung	5,15	5,64	0,263	7	10
75	Pflichtgefühl	5,48	6,15	0,262	8	10
97	Idealist	4,83	5,76	0,258	9	12

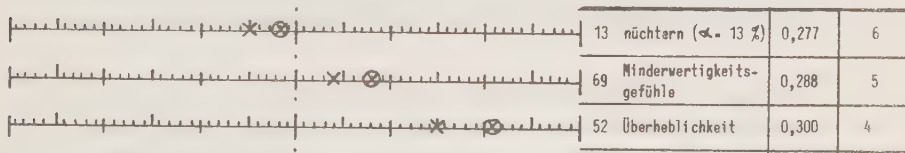
Merkmale, die sich über 47 Jahre alte Lehrer höher zuschreiben als Lehrer im Alter zwischen 30 und 47 Jahren



⊗ : Lehrer über 47 Jahre

X : Lehrer zwischen 30 und 47 Jahren

Merkmale, die sich die 30 bis 47-jährigen höher zuschreiben als die über 47-jährigen



Die über 47 Jahre alten Lehrer sind ihrer Angabe nach religiöser als jüngere Lehrer. Dies Ergebnis entspricht ziemlich genau den Erwartungen.

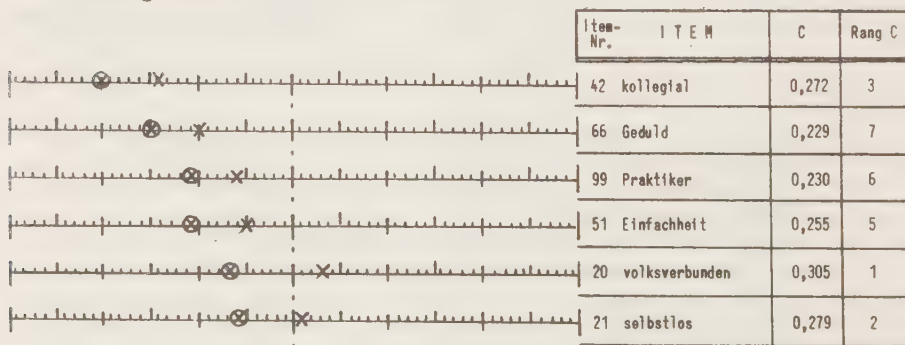
Schwer interpretierbar ist der schon angesprochene Trend bei den über 47-jährigen, sich väterlicher und mütterlicher zu fühlen. Dieser Umstand beruht nicht auf einer Überrepräsentation der Frauen unter den ältesten Lehrern. Man könnte in diesem Zusammenhang die Hypothese wagen, ältere Lehrer orientierten sich stärker an familiären Erziehungsleitbildern. Eine Überprüfung dieser Hypothese läßt sich nicht aufgrund der vorliegenden Daten durchführen.

3. Abhängigkeit des Selbstbildes von der Religionszugehörigkeit

Signifikante Unterschiede zwischen evangelischen und katholischen Lehrern tauchen für 9 Merkmale auf. Diese Unterschiede hängen nur von der Religionszugehörigkeit, nicht aber von Alter, Geschlecht, Personenstand und unterrichteter Klasse ab.

Item Nr.	I T E M	$\bar{x}$ kath.	$\bar{x}$ evang.	C	Rang C	α %
20	volksverbunden	4,74	3,76	0,305	1	1
21	selbstlos	4,58	3,94	0,279	2	5
42	kollegial	5,95	5,38	0,272	3	1
48	unterprivilegiert	2,95	3,44	0,263	4	10
51	Einfachheit	5,09	4,54	0,255	5	5
99	Praktiker	5,16	4,63	0,230	6	10
66	Geduld	5,52	4,99	0,229	7	10
52	Überheblichkeit	2,03	2,58	0,220	8	10
40	intelligent	4,84	5,21	0,181	9	10

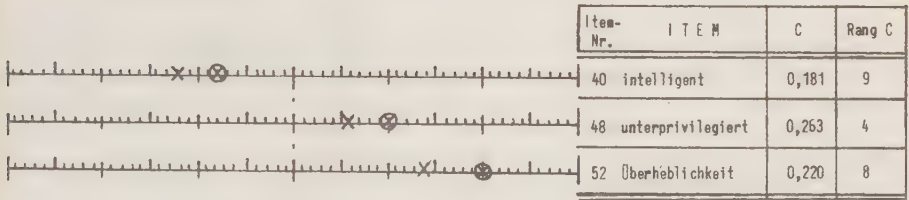
Merkmale, die sich katholische Lehrer höher zuschreiben als evangelische



⊗ : katholische Lehrer

X : evangelische Lehrer

Merkmale, die sich evangelische Volksschullehrer höher zuschreiben



Die Religionszugehörigkeit wirkt sich auf das Selbstbild von Volksschullehrern weniger aus als Alter, Geschlecht, Wohnort und unterrichtete Klasse. Das Selbstbild katholischer Lehrer entspricht in etwa dem Stereotyp, das man vom Katholiken haben könnte: einfach, bescheiden, geduldig, den einfachen Leuten verbunden, das Gefühl der Selbstlosigkeit besitzend, ohne Kritik des eigenen Status, mehr mit praktischen als intellektuellen Fähigkeiten ausgestattet.

4. Abhängigkeit des Selbstbildes vom Personenstand des Probanden

10 signifikante Unterschiede konnten zwischen ledigen und verheirateten Lehrern nachgewiesen werden. Bedenkte man noch die Abhängigkeit dieser Gruppierung vom Alter, so scheint der Umstand, ob man verheiratet ist oder nicht, kaum Bedeutung für die Selbsteinschätzung zu haben.

Item Nr.	ITEM	$\bar{x}$ led.	$\bar{x}$ verh.	C	RangC	d %
22	väterlich	2,88	4,36	0,325	1	1
71	Lehrgeschick	4,68	5,18	0,298	2	1
70	Lebenserfahrung	4,12	4,85	0,277	3	5
75	Pflichtgefühl	5,32	5,71	0,254	4	10
49	überbeansprucht	3,98	4,38	0,254	5	10
90	Schüler formen	4,61	5,23	0,242	6	6
100	sozial gerichteter Mensch	5,07	5,52	0,230	7	10
88	beeinflussen	4,61	5,20	0,223	8	10
10	vom Beruf enttäuscht	2,61	2,11	0,218	9	11
9	gebildet	4,70	5,00	0,207	10	10

Ledige Lehrer, die ja in der Regel auch jünger sind, geben etwas stärker an, vom Beruf enttäuscht zu sein.



Merkmale, die sich verheiratete Lehrer höher zuschreiben als unverheiratete



⊙ : verheiratete Lehrer X : ledige Lehrer

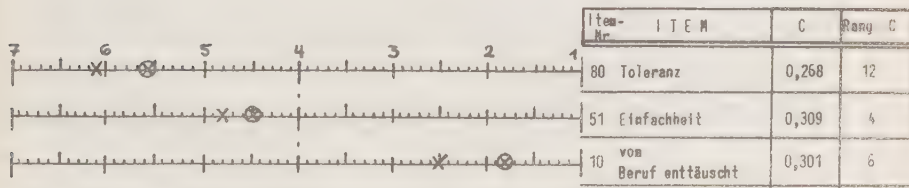
Die verheirateten Lehrer fühlen sich sozialer und erheblich väterlicher als alleinstehende Lehrer, ein Selbstverständnis, das zu erwarten war. Das gleiche gilt für das Gefühl der verheirateten Lehrer, stärker beansprucht zu sein. Die Enttäuschung vom Beruf ist vermutlich kaum vom Personenstand, sondern viel eher vom Lebensalter abhängig. Wenn Lehrer unverheiratet sind, so sind sie auch zumeist noch nicht älter als 30 Jahre.

5. Abhängigkeit des Selbstbildes vom Wohnort des Probanden

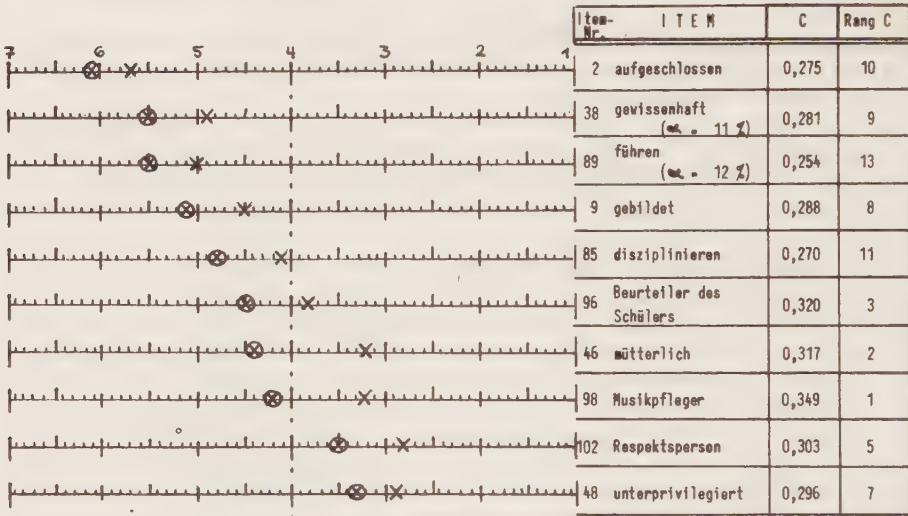
5.1 Selbstbildunterschiede bei Landlehrern und Kleinstadt- lehrern

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$ Land	$\bar{x}$ Klein-	C	RANG C	σ %
98	Musikpfleger	3,22	4,19	0,349	1	5
46	mütterlich	3,23	4,41	0,317	2	10
96	Beurteiler des Schülers	3,80	4,54	0,320	3	5
51	Einfachheit	4,83	4,56	0,309	4	5
102	Respektsperson	2,85	3,52	0,303	5	10
10	vom Beruf enttäuscht	2,54	1,85	0,301	6	5
48	unterprivilegiert	2,88	3,36	0,296	7	10
9	gebildet	4,49	5,15	0,288	8	5
38	gewissenhaft	4,93	5,56	0,281	9	11
2	aufgeschlossen	5,76	6,15	0,275	10	5
85	disziplinieren	4,07	4,83	0,270	11	10
80	Toleranz	6,12	5,63	0,268	12	10
89	führen	5,02	5,48	0,254	13	12

Merkmale, die sich Landlehrer (X) in höherem Maße zuschreiben als Kleinstadtlehrer (O)



Merkmale, die sich Kleinstadtlehrer (⊗) stärker zuschreiben als Landlehrer (X)



Da für die Stichprobe kein Zusammenhang zwischen Alter und Wohnort nachzuweisen ist, so besteht Veranlassung anzunehmen, neben den jungen Lehrern gibt es noch eine weitere Gruppe, unter denen sich verhältnismäßig viele Lehrer befinden, die vom Beruf enttäuscht sind. Bei den Landlehrern ist der Anteil der mit dem Beruf zufriedenen etwa ähnlich eingeschränkt wie bei den jungen Lehrern. Nur rund 73 % fühlen sich wirklich wohl in ihrem Beruf. Hinzu kommt, daß immerhin 40 % der Landlehrer das Ausmaß ihrer Berufsenttäuschung bei Skalenpunkt 2 lokalisieren. Berufsenttäuschung wird also nicht restlos abgelehnt. Bei den jungen Lehrern sind das nur 27 %. Neben der beruflichen Enttäuschung gibt es Hinweise auf ein allgemein niedrigeres Anspruchsniveau der Landlehrer. Man fühlt sich weniger gebildet, weniger gewissenhaft, weniger aufgeschlossen. Es besteht die Möglichkeit, daß sich bei Landlehrern das Gefühl der Abgeschiedenheit von Fortbildungsmitteln, ganz allgemein, ihre Abgeschiedenheit von der "Großen Welt", zu einem Gefühl der Unterlegenheit (Minderwertigkeitsgefühl) erweitert. Da sich Landlehrer nicht von Stadt Lehrern hinsichtlich des Ge-

föhls unterscheiden, gebildet zu sein, ist anzunehmen, daß die Kleinstadtlehrer ihre höhere Bildung eher erwünschen, als daß sie sie tatsächlich besitzen, womit die Kleinstadtlehrer als die Lehrer mit abweichendem Selbstbild zu identifizieren wären. Trotzdem bleibt es unbestreitbar, daß sich die Landlehrer negativer, weniger idealisiert sehen als Groß- und Kleinstadtlehrer.

Bemerkenswert ist die Meinung der Landlehrer, sie seien toleranter als andere Lehrer. Vermutlich ist diese Selbsteinschätzung gerechtfertigt, setzt man die verhältnismäßig wenig selbstgefällige Betrachtung in Rechnung.

Die Landlehrer sind der Ansicht, im Unterricht weniger zu disziplinieren, weniger als alle anderen Lehrer angeben. Möglicherweise haben Landlehrer das Gefühl, es mit weniger Disziplinschwierigkeiten im Unterricht zu tun zu haben. Großstadtlehrer scheinen ziemlich häufig zu disziplinierenden Aktivitäten im Unterricht greifen zu müssen, ähnlich wie die Kleinstadtlehrer. Unerwartet sind die unterschiedlichen Aussagen der Lehrer darüber, ob sie im Unterricht dozieren oder nicht.

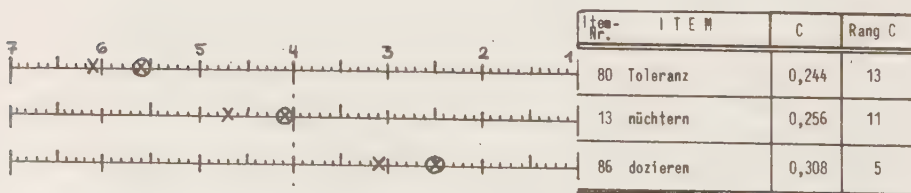
Es war völlig klar, daß Volksschullehrer es ablehnen, im Dozieren eine ihrer Unterrichtsaktivitäten wiederzuerkennen. Doch gibt es im Grad der Ablehnung gewisse Unterschiede. Die stärkste Ablehnung äußern Stadtlehrer, es folgen Kleinstadtlehrer und dann erst Landlehrer. Da ein Konsensus unter den Lehrern vorausgesetzt werden kann, daß Dozieren für die Volksschule höchst unangemessen ist, kann das Eingeständnis der Landlehrer, Tendenzen zum Dozieren zu haben, nur als Kritik am eigenen Unterricht interpretiert werden. Diese Selbstkritik läßt sich als Hinweis auf eine höhere Ansprechbarkeit der Landlehrer für Unterrichtsprobleme werten, denn Landlehrer sehen sich in Bezug auf Unterricht nicht vollkommen.

Im allgemeinen zeigt sich, daß Landlehrer sich weniger unpersönliche Unterrichtsaktivitäten und weniger übersubjektive Merkmale zuschreiben als andere Lehrer.

5.2 Unterschiede im Selbstbild von Land- und Großstadt Lehrern

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$ Land	$\bar{x}$ Groß-	C	RANG C	%
2	aufgeschlossen	5,76	6,04	0,449	1	0,1
85	disziplinieren	4,07	5,24	0,385	2	0,1
75	Pflichtgefühl	5,17	5,81	0,346	3	1
46	mütterlich	3,23	4,62	0,337	4	5
86	dozieren	3,15	2,49	0,308	5	5
98	Musikpfleger	3,22	3,81	0,289	6	10
97	Idealist	4,54	5,25	0,282	7	5
88	beeinflussen	4,68	5,29	0,277	8	10
38	gewissenhaft	4,93	5,59	0,275	9	5
84	belehren	4,56	5,16	0,272	10	10
13	nüchtern	4,73	4,14	0,256	11	10
96	Beurteiler des Schülers	3,80	4,49	0,246	12	13
80	Toleranz	6,12	5,66	0,244	13	10
91	Bildungsgüter übermitteln	5,49	5,72	0,232	14	10
87	erziehen	5,80	6,16	0,230	15	11

Merkmale, die sich Landlehrer (X) höher zuschreiben als Großstadtlehrer (⊗)



Merkmale, die sich Großstadtlehrer (♂) höher zuschreiben

Item-Nr.	ITEM	C	Rang C
87	erziehen (α = 11 %)	0,230	15
2	aufgeschlossen	0,449	1
75	Pflichtgefühl	0,346	3
91	Bildungsgüter übermitteln	0,232	14
38	gewissenhaft	0,275	9
88	beeinflussen	0,277	8
97	Idealist	0,282	7
85	disziplinieren	0,385	2
84	belehren	0,272	10
46	mütterlich	0,337	4
96	Beurteiler des Schülers (α = 13 %)	0,246	12
98	Musikpfleger	0,289	6

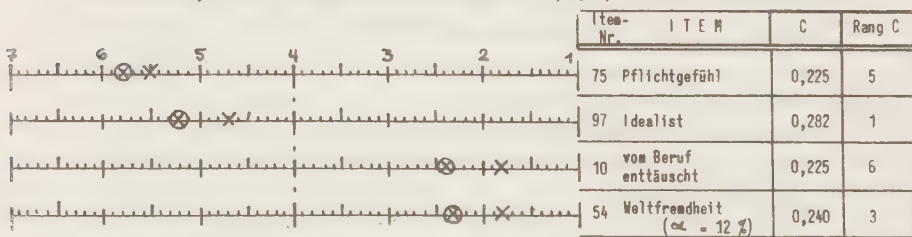
Die markantesten Züge im Selbstbild der Großstadtlehrer lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Idealisten, die mit dem Gefühl, auf hoffnungslosem Posten zu stehen, ihre Pflicht erfüllen. Immerhin fühlen sich nur 78 % der Großstadtlehrer nicht vom Beruf enttäuscht. Ein Grund für die Enttäuschung könnte in disziplinären Schwierigkeiten zu suchen sein. Die besondere Betonung der Disziplinierung müßte dem Empfinden entsprungen sein, daß die Schüler der Disziplinierung bedürfen, daß sie also disziplinlos seien. Besondere Betonung des Disziplinierens widerspricht aber dem Bild vom toleranten, gemütvollen, aufgeschlossenen Menschen, das man sich von sich selber macht. Diese Dissonanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit könnte bei den Großstadtlehrern, die angeben, mehr oder weniger stark vom Beruf enttäuscht zu sein, zur Enttäuschung beigetragen haben. Da in der Großstadt-Stichprobe die Lehrerinnen überwiegen, muß noch eine ergänzende Überlegung an-

geführt werden, warum Disziplinieren als Unterrichtsaktivität besonders hervorgehoben wird. Auch die Lehrerinnen greifen zu disziplinierenden Maßnahmen, also zu Maßnahmen, die nicht gerade als besonders mütterlich, feminin zu bezeichnen sind. Die Ergebnisse der Untersuchung mit dem Semantischen Differential ergänzen diese Überlegung dahingehend, daß die Lehrerin kein Leitbild in der Mutterrolle sieht.

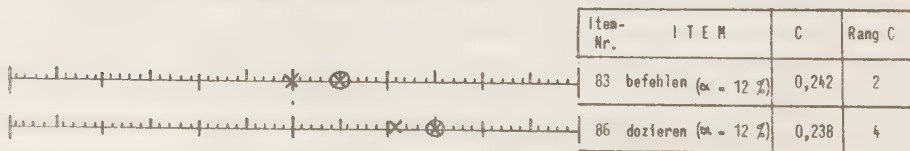
5.3 Unterschiede im Selbstbild von Kleinstadt- und Großstadt- lehrern

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$ Klein-	$\bar{x}$ Groß-	C	RANG C	α %
97	Idealist	4,77	5,25	0,282	1	10
83	befehlen	4,00	3,49	0,242	2	12
54	Weltfremdheit	1,85	2,32	0,240	3	12
86	dozieren	2,94	2,49	0,238	4	12
75	Pflichtgefühl	5,56	5,81	0,225	5	10
10	vom Beruf enttäuscht	1,85	2,42	0,225	6	10

Merkmale, die sich Großstadtlehrer ($\otimes$) höher zuschreiben



Merkmale, die sich Kleinstadtlehrer (X) höher zuschreiben



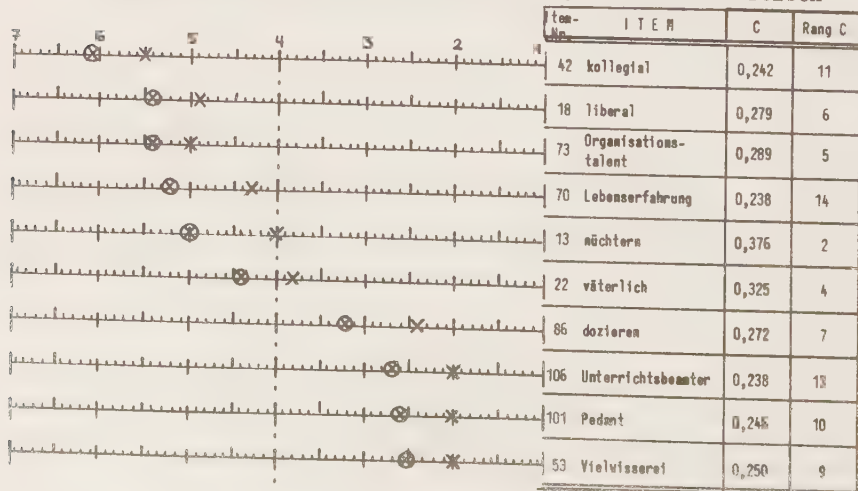
6. Abhängigkeit des Selbstbildes von der Klasse, die unterrichtet wird

Die Selbstbildunterschiede zwischen Lehrern, die an verschiedenen Klassen unterrichten, werden durch Größen bedingt, die unter dem Oberbegriff "unterrichtete Klasse" zusammengefaßt werden. Die Urteilsvariabilität wird zu etwa 50 % durch unterschiedliches Geschlecht, unterschiedliches Alter, in geringerem Maße durch den Personenstand verursacht. Die Unterschiede zwischen Lehrern verschiedener Klassenstufen sind also nur zu weniger als der Hälfte durch einen spezifischen Varianzanteil bedingt, der aus dem Umstand resultiert, daß die Probanden bestimmte Klassen unterrichten. Die spezifische Variabilität des Selbstbildes der Lehrer verschiedener Klassen dürfte auf Persönlichkeitsmerkmale wie Streben nach Abwechslung, Produktivität, insbesondere Lösen unbekannter Probleme, Vorliebe für jüngere oder ältere Kinder u. ä. m. beruhen.

6.1 Unterschiede zwischen Lehrern, die angeben, an der Unterstufe, und solchen, die angeben, an der Oberstufe zu unterrichten

ITEM nr.	ITEM	$\bar{x}$ Unter-	$\bar{x}$ Ober-	C	RANG C	$\alpha\%$
46	mütterlich	5,00	3,36	0,400	1	0,1
13	nüchtern	4,00	5,00	0,376	2	0,1
72	Innerlichkeit	5,00	4,42	0,346	3	1
22	väterlich	3,79	4,44	0,325	4	5
73	Organisationstalent	4,97	5,37	0,289	5	5
18	liberal	4,91	5,44	0,279	6	5
86	dozieren	2,43	3,18	0,272	7	5
89	führen	5,71	5,19	0,264	8	5
53	Vielwisserei	2,05	2,56	0,246	9	10
101	Pedant	2,02	2,65	0,246	10	6
42	kollegial	5,52	6,08	0,242	11	10
8	gefühlvoll	5,29	4,48	0,240	12	12
106	Unterrichtsbeamter	1,98	2,73	0,238	13	10
70	Lebenserfahrung	4,35	5,21	0,238	14	10

Merkmale, die sich Oberstufenlehrer (●) höher zuschreiben



Merkmale, die sich Unterstufenlehrer (X) höher zuschreiben

Item-Nr.	ITEM	C	Rang C
89	führen	0,264	8
8	gefühlvoll ($\alpha = 12\%$)	0,240	12
72	innerlichkeit	0,346	3
46	mütterlich	0,400	1

Der Vergleich der Oberstufen- und der Unterstufenlehrer bietet die Hypothese an, nach der das Selbstbild der beiden Personengruppen ziemlich genau dem gängigen Fremdbild entspricht. Der Unterstufenlehrer, genauer gesagt, die Unterstufenlehrerin, denn in dieser Gruppe befindet sich eine größere Zahl von Frauen, sieht sich mütterlich, persönlich engagiert, gefühlvoll. Die Oberstufenlehrer fühlen sich väterlich, nüchtern, sachlich. Eine genauere Analyse der Aussagen der Oberstufenlehrer bringt über die stereotypen Vorstellungen hinausgehend Erkenntnisse über das Selbstbild dieser Gruppe. Die Nüchternheit der Oberstufenlehrer scheint nicht nur einem maskulinen Selbstverständnis zu entsprechen, sondern sie manifestiert sich auch in einer gewissen Selbstkritik. Trotz der durchgängigen Ablehnung gibt es eine Reihe von Probanden, die gewisse Neigungen zu Vielwisserei, Pedanterie und zum Dozieren an sich bemerken. Das konstatierte Streben nach Nüchternheit scheint außerdem Hand in Hand zu gehen mit Gewissenhaftigkeit, Organisations-talent und Kollegialität. Von diesem auf Nüchternheit ausgerichteten Selbstbild her gesehen, erscheint das Selbstverständnis der Unterstufenlehrer, besonders das der Unterstufenlehrerin, emotional, gefühlvoll, mütterlich. Aber ohne diese vergleichsbedingte Akzentuierung ist das übliche Stereotyp von der mütterlichen, gefühlvollen, die Kleinen umsorgenden Unterstufenlehrerin nicht mehr identisch mit dem Selbstbild der Unterstufenlehrerin. Dieser Befund wird auch durch Überlegungen gestützt, die aus dem mit dem Semantischen Differential gewonnenen Ergebnissen folgen.

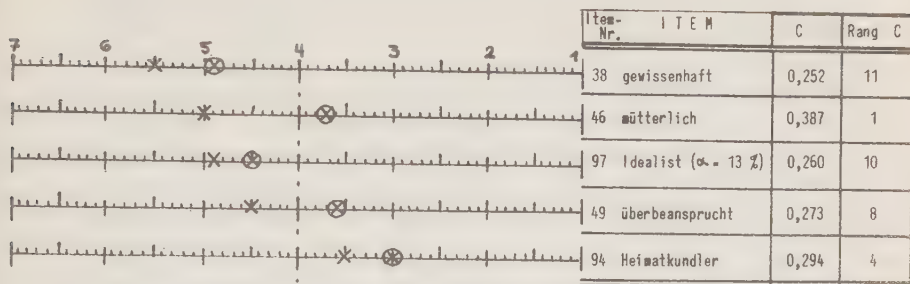
6. 2 Unterschiede im Selbstbild von Unterstufenlehrern und Lehrern, die an allen Klassen unterrichten

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$ Unter-	$\bar{x}$ alle	C	RANG C	et %
46	mütterlich	5,00	3,71	0,387	1	0,1
53	Vielwisserei	2,05	2,73	0,324	2	5
18	liberal	4,91	5,55	0,320	3	2
94	Heimatkundler	3,54	2,97	0,294	4	6
86	dozieren	2,43	3,06	0,293	5	6
104	Theoretiker	3,37	3,82	0,290	6	10
37	sportlich	4,42	4,82	0,275	7	10
49	überbeansprucht	4,55	3,67	0,273	8	10
33	jugendlich	5,23	5,48	0,270	9	6
97	Idealist	4,89	4,47	0,260	10	13
38	gewissenhaft	5,51	4,91	0,251	11	10

Merkmale, die sich Lehrer aller Klassen (⊗) höher zuschreiben

Item-Nr.	ITEM	C	Rang C
18	liberal	0,320	3
33	jugendlich	0,270	9
37	sportlich	0,275	7
104	Theoretiker	0,290	6
86	dozieren	0,293	5
53	Vielwisserei	0,324	2

Merkmale, die sich Unterstufenlehrer (X) höher zuschreiben



Bei einem Vergleich von Unterstufenlehrern mit Lehrern, die verschiedenste Klassen unterrichten, fällt die unterschiedliche Einschätzung der Rolle des Heimatkundlers auf. Lehrer, die ständig Heimatkundeklassen unterrichten, neigen sehr dazu, sich als Heimatkundler zu verstehen als Lehrer, die selten solchen Unterricht geben. Hier zeigt sich ein Hinweis auf eine Bestimmungsgröße des Selbstbildes. Also auch Unterrichtsfächer wirken prägend auf Volksschullehrer ein.

Lehrer aller Klassen fühlen sich im Vergleich zu allen anderen Lehrern weniger als Idealisten, weniger gewissenhaft, insgesamt weniger gefühlvoll als Unterstufenlehrer, aber gefühlvoller und weniger unpersönlich als Oberstufenlehrer. Sie geben an, aufgeschlossener für nicht gerade lehrbetonte Aktivitäten, nämlich Kunst und Sport, zu sein. Diese Aufgeschlossenheit beschränkt sich nicht auf enge Gebiete, sondern scheint ganz allgemein mit einem Gefühl der Jugendlichkeit Hand in Hand zu gehen. Schlagwortartig läßt sich das Selbstbild der Lehrer aller Klassen mit "jugendlich", "aufgeschlossen" charakterisieren. Das Streben nach Abwechslung und die Abwechslung selber, bedingt durch den Klassenwechsel, macht sich bemerkbar. Diese Lehrer sehen in der Veränderung vermutlich etwas Positives. Das Gefühl der Jugendlichkeit macht sich aber nur in einem Streben nach Abwechslung bemerkbar, nicht aber in einer grundsätzlichen Kritik des Systems, in dem man steht, denn sie fühlen sich nicht kritischer und skeptischer als andere Lehrer.

Lehrer aller Klassen fühlen sich weniger als Idealisten und weniger gewissenhaft. Dieser Zug widerspricht aber, das muß gesagt werden, sicher den meisten anderen Lehrern. Lehrer aller Klassen interessieren sich auch noch für andere Dinge als den Unterricht, und das gibt man auch zu; weshalb man sich nicht mehr als Idealist, der sich für den Beruf aufarbeitet, fühlen muß. Die Interessen berühren auch stärker theoretische Probleme. Außerdem ist man eher geneigt, unangenehme Eigenschaften seiner Person zu sehen. Kritik an der eigenen Person, Interesse an außerpädagogischen Bereichen, Interesse an Theorie ermöglichen vermutlich ein weniger selbstmitleidiges Bild, das doch zumeist die Grundlage dafür abgibt, sich als Idealist verstehen zu können.

Die Lehrer, die an allen Klassen unterrichten, nicht die jungen Lehrer als solche, scheinen am ehesten geneigt zu sein, ein neues Leitbild zu akzeptieren. Für Veränderungen in der Schule ist diese Gruppe sicherlich, wenn überhaupt, am aufgeschlossensten.

6.3 Unterschiede im Selbstbild von Oberstufenlehrern und solchen Lehrern, die an allen Klassen unterrichten

Item Nr	I T E M	$\bar{x}$ Ober-	$\bar{x}$ alle	C	RangC	α %
8	gefühlvoll	4,48	4,70	0,400	1	0,1
75	Pflichtgefühl	5,88	5,12	0,353	2	5
33	jugendlich	4,77	5,48	0,336	3	5
38	gewissenhaft	5,60	4,91	0,319	4	5
106	Unterrichtsbeamter	2,73	1,67	0,298	5	5
42	kollegial	6,08	5,39	0,294	6	5
5	fleißig	5,13	4,48	0,288	7	5
13	nüchtern	5,06	4,39	0,284	8	6
97	Idealist	5,15	4,47	0,273	9	10
22	väterlich	4,44	3,87	0,270	10	10
41	künstlerisch begabt	3,73	4,79	0,264	11	5
70	Lebenserfahrung	5,21	4,45	0,221	12	11

Merkmale, die sich die Oberstufenlehrer (⊗) in höherem Maße zuschreiben

Item-Nr.	ITEM	C	Rang C
42	kollegial	0,294	6
75	Pflichtgefühl	0,353	2
38	gewissenhaft	0,319	4
70	Lebenserfahrung ($\bar{x} = 11\%$)	0,221	12
97	Idealist	0,273	9
5	fleißig	0,288	7
13	nüchtern	0,284	8
22	väterlich	0,270	10
106	Unterrichtsbeamter	0,298	5

Merkmale, die sich die an allen Klassen unterrichtenden Lehrer (⊗) höher zuordnen

Item-Nr.	ITEM	C	Rang C
8	gefühlvoll	0,400	1
33	jugendlich	0,336	3
41	künstlerisch begabt	0,264	11

6.2.4.5 Zusammenfassung der Untersuchung über die Determinanten des Volksschullehrer-Selbstbildes

1. Einfluß des Geschlechts auf das Selbstbild

Männer sehen sich etwas selbstgefälliger als Frauen. Frauen geben zwar an, mütterlicher, gefühlvoller, fürsorgender zu sein. Dies ist aber kein Anzeichen dafür, die Frauen sähen sich etwa im Sinne einer "Schulmutter".

2. Einfluß des Alters auf das Selbstbild

Die Berufsenttäuschung der sehr jungen Lehrer ist höher als die älterer Lehrer. Das mag zum Teil aus einem Gefühl mangelnder beruflichen Routine resultieren. Bei Lehrern, die älter als 30 Jahre sind, herrscht die Vorstellung vor, mit den beruflichen Problemen gut fertig zu werden. Diese Vorstellung steigert sich bei den über 47-jährigen bis an den Rand der Selbstgefälligkeit. Im Gegensatz dazu neigen die unter 30-jährigen eher dazu, sich negative Merkmale zuzuschreiben, sich also kritischer zu betrachten. Über 47 Jahre alte Lehrer betonen über-subjektive Aktivitäten und Einstellungen stärker als jüngere Kollegen. Das gleich gilt, man darf wohl sagen, erwartungsgemäß für Religiosität. Die ältesten der befragten Lehrer fühlen sich religiöser, aber auch mütterlicher und väterlicher, als andere Lehrer dies tun.

3. Einfluß der Religion auf das Selbstbild

Unterschiedliche Religionszugehörigkeit wirkt sich nicht sonderlich auf das Selbstbild aus. Katholische Lehrer fühlen sich etwas mehr als einfache, volksverbundene, kollegiale Praktiker. Evangelische Lehrer betonen stärker ihre Intelligenz. Mehr evangelische Lehrer glauben, unterprivilegiert zu sein.

4. Einfluß des Personenstandes auf das Selbstbild

Für die Selbsteinschätzung ist es ziemlich bedeutungslos, ob der Proband ledig oder verheiratet ist. Selbstbildunterschiede dürften weitgehend aus Altersunterschieden resultieren, da ledige Lehrer in der Regel jünger sind als verheiratete Lehrer.

5. Einfluß des Wohnortes auf das Selbstbild

Landlehrer sind häufiger als Lehrer in Groß- und Kleinstädten mit ihrem Beruf nicht zufrieden. Sie neigen zu einer gewissen selbstkritischen Betrachtung, die zum Teil auf ein Unterlegenheitsgefühl hinausläuft. Großstadtlehrer geben an, häufig zu disziplinierenden Unterrichtsmaßnahmen greifen zu müssen. Auch bei Kleinstadtlehrern scheint Disziplinieren der Schüler eine wesentliche Unterrichtsaufgabe darzustellen. Die Beurteilerfunktion wird von Kleinstadtlehrern in gewissen Grenzen akzeptiert.

6. Die Bedeutung der unterrichteten Klasse für das Selbstbild

Oberstufenlehrer sehen sich väterlicher, nüchterner, unpersönlicher als andere Lehrer. Bei Unterstufenlehrern treten mütterliche, emotionale Eigenschaften stärker in den Vordergrund. Das heißt aber nicht, der Unterstufenlehrer sähe sich in der Rolle der Schulmutter.

Lehrer aller Klassen erblicken an sich mehr verbesserungswürdige Eigenschaften. Sie geben zwar nicht an, aufgeschlossener zu sein, als es die Kollegen tun, doch spricht die Anlage ihres Selbstbildes dafür. Sie scheinen nicht nur in Bezug auf die Klassen, die sie unterrichten, die Mobilsten zu sein, sondern auch bezüglich ihrer allgemeinen Einstellungen.

6.2.5 Zusammenfassende Darstellung des Volksschullehrer-Selbstbildes

Das Selbstbild der befragten Volksschullehrer umfaßt im wesentlichen drei Gruppen von Einstellungen und Eigenschaften:

- aufgeschlossene Einstellungen
- moderne Einstellungen
- liberale Einstellungen
- demokratische Einstellungen
- nicht-autoritäre Einstellungen

Freude
Gemüt
emotionale Werte
soziales Engagement

pfllichtgemäße, übersubjektive Einstellungen
Stellvertretung kultureller Ansprüche

Dieses Selbstverständnis lehnt sich stark an das Bild des "Pädagogen vom Kinde aus" an. Das Kind steht im Mittelpunkt der beruflichen Tätigkeit, im Mittelpunkt des Unterrichtes. Man will bei allen unterrichtlichen Bemühungen und Aktivitäten den Gegebenheiten des Kindes gerecht werden. Der tolerante, liberale, nicht-autoritäre Sozialbezug im allgemeinen und im besonderen zum Kind und die dieser Einstellung entsprechende Erziehung liegen dem Lehrer ganz besonders am Herzen. Das zeigt sich auch in der Bemühung um ausschließlich reversibles Unterrichtsverhalten. Das Sozialverhältnis zum Schüler wird stark unter emotionalen Aspekten gesehen. Der emotionale Kontakt zum Kind, der "gemütvolle" Sozialkontakt formt die Einstellung zum Unterricht. Dieser, man könnte sagen, erziehende Unterricht bereitet den Lehrern Freude und berufliche Zufriedenheit.

Die besondere Betonung der Erzieherrolle ist konstitutiv für den Volksschullehrer. Sie ist in diesem Ausmaß weder bei Kindergärtnerinnen, Sozialarbeitern noch bei Gymnasiallehrern zu finden. Erst in zweiter Linie fühlt sich ein Volksschullehrer als Vertreter und Übermittler kultureller Ansprüche und auch nur dann, wenn die Ansprüche kindgemäß sind. Man glaubt, auf diese Weise die Ansprüche der Kultur mit den Ansprüchen des Kindes in optimalen Einklang zu bringen. Gerade die Betonung der Erziehung, die auf das Kind als Subjekt abzielt, bringt den Lehrer in klare Opposition zu einem Lehrertyp, den man am besten als autokratischen, obrigkeitshörigen, verknöcherten Schulmeister beschreiben kann. Deshalb sind Modernität und Aufgeschlossenheit sehr wichtige Größen im Selbstbild, also nicht nur deswegen, weil die genannten Einstellungen notwendig sind, um dem Schüler den bestmöglichen Unterricht ange-

deihen zu lassen. Die Lehrer fühlen sich eben als Reformpädagogen gegen die alte Lernschule. Die Einstellung zum Kollegen macht diesen Trend ziemlich deutlich. Volksschullehrer wännen sich an der vordersten und aktuellsten pädagogischen Front.

Die Abwehrhaltung gegen den Schulmeister der alten Lernschule - diesen Lehrertypus könnte man als negatives Leitbild bezeichnen - führt aber nicht zu einer unmittelbaren Idealisierung, sondern zum Gefühl, man sei dem Leitbild des kindbezogenen, in seinen Bemühungen vom Kinde ausgehenden Pädagogen schon ziemlich nahe gekommen.

Die Neigung, sich viele positive Eigenschaften zuzuschreiben und kaum eigene Fehler und Mängel zu entdecken, ist nicht nur bei Volksschullehrern anzutreffen. Gymnasiallehrer scheinen sich noch positiver einzuschätzen. Kindergärtnerinnen und Sozialarbeiter sehen sich dagegen erheblich realistischer. Unter den Volksschullehrern, die jünger als 30 Jahre sind, unter Landlehrern und unter Lehrern aller Klassen gibt es noch die meisten Personen, die sich verhältnismäßig selbstkritisch sehen, die verbesserungswürdige Eigenschaften an sich entdecken. In diesen drei Gruppen dürften die Lehrer zu finden sein, deren berufliche Einstellungen am ehesten wandelbar sind. Je älter die Volksschullehrer jedoch werden, umso schwieriger dürfte es sein, nur von der Selbsteinschätzung her gesehen, Einstellungen zu verändern. Mit höherem Alter nimmt das Gefühl zu, mit beruflichen Schwierigkeiten gut zurecht zu kommen. In gleichem Maß steigt die Neigung zur Selbstgefälligkeit. Diesen Lehrern fehlt vermutlich jeder Beweggrund zur Einsicht, Verhaltensänderungen seien notwendig. Die Neigung zur Selbstüberschätzung dürfte auch häufiger unter Kleinstadtlehrern und männlichen Lehrern anzutreffen sein, sicherlich seltener bei Landlehrern. Frauen scheinen sich auch etwas realistischer einzuschätzen.

Frauen wie auch Unterstufenlehrer, diese beiden Kategorien fallen häufig zusammen, sehen sich mütterlicher, gefühlvoller, fürsorgender als Männer und Oberstufenlehrer, die hingegen eher unpersönliche, übersubjektive, sachliche Einstellungen betonen. Das heißt aber nicht, Frauen und Unterstufenlehrer, also Unterstufenlehrerinnen, betrachteten sich als Schulmut-

ter. Diese Rolle wird keinesfalls akzeptiert. Weiterhin verstehen sich alle Lehrer als interessierte, gebildete, sowohl phantasiebegabte als auch sachliche Praktiker. Sie stehen den beruflichen Anforderungen positiv gegenüber und gehen Probleme und Aufgaben des Berufes schwungvoll an. Man glaubt, die notwendigen Eigenschaften zur Erfüllung der Anforderungen mitzubringen. Gleichzeitig fühlen sie sich auch vom Beruf voll ausgelastet. Die Aussagen der Volksschullehrer über Selbstwertgefühle, seelische Ausgeglichenheit und Selbstsicherheit entsprechen den Angaben, die von anderen Menschen auch kommen könnten. Eines ist aber zu beachten: Mehr als ein Viertel der befragten Volksschullehrer fühlt sich persönlich verunsichert. Das sind dreifach so viele wie unter Gymnasiallehrern. In der ebenfalls nicht unbedeutenden Gruppe berufsenttäuschter Lehrer gibt es einen größeren Anteil von Landlehrern und Lehrern, die jünger als 30 Jahre sind. Unter allen Pädagogen, also auch unter den Probanden der Kontrollgruppe, gibt es eine nicht zu übersehende Gruppe, die sich überanspricht und müde fühlt, ebenso eine Gruppe, die nach gesellschaftlichem Aufstieg strebt. Gesellschaftliches Aufstiegsstreben hängt also nicht davon ab, ob der Proband Volksschul- oder Gymnasiallehrer ist. Kindergärtnerinnen und Sozialarbeiter äußern dagegen höheres Aufstiegsstreben als Volksschullehrer.

6.2.6 Vergleich mit Ergebnissen anderer Untersuchungen

Der Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit wesentlichen Befunden und Hypothesen vergleichbarer Arbeiten zeigt deutliche Diskrepanzen auf. Faßt man die Aussagen der Literatur zum Lehrer-Selbstbild (vgl. S. 74 ff.) in ihren Kernpunkten zusammen, so zeichnet sich etwa folgender Trend ab: Das Verhältnis der Lehrer zur Industriegesellschaft ist gestört. Der Status des Erziehers weist den Lehrern keinen eindeutigen Ort in der Gesellschaft zu. Es wird von der sogenannten "sozialen Ortlosigkeit des Erziehers" gesprochen. Daraus resultiert auf Seiten der Lehrer ein Gefühl der Unsicherheit und Unterprivilegiertheit. Lehrer fühlen sich als Stiefkinder der Gesellschaft. Eine kulturkritische Haltung ist die

Folge. Die Gesellschaft verlangt den Lehrer als "Lehrfachmann", als Spezialisten für Erziehung. Da Lehrer auf ihrer allgemeinen Erziehungstätigkeit kein Selbstverständnis als Spezialist aufbauen können, greifen sie zu außerpädagogischen Orientierungen. Die "uneigentliche" Stellung des Erziehers soll besonders durch die Betonung der genau definierbaren Fachlehrerrolle überwunden werden.

Konfrontiert man diese Hypothesen mit den Befunden der vorliegenden Untersuchung, so kann die These vom Streben der Lehrer nach einer "eigentlichen" Berufsrolle (Spezialist für Lernen, außerpädagogische Orientierungen) als widerlegt gelten. Emotionalität, Erziehung, gefühlsbetontes Sozialengagement gegenüber dem Schüler ist konstitutiv für das berufliche Selbstverständnis von Volksschullehrern. Die Rolle des Vermittlers kultureller Ansprüche wird zwar akzeptiert, aber nur im Rahmen einer erzieherischen, d. h. vom Kinde ausgehenden Aufgabenstellung (vgl. S. 98 f., S. 103 ff., S. 112 f.).

Außerpädagogische Orientierungen (Heimatkundler, Musikpfleger) werden abgelehnt. Grundlage des beruflichen Selbstverständnisses ist die erzieherische Tätigkeit und nichts anderes. Volksschullehrer definieren ihre Rolle von der Erziehung her, bzw. von ihrem Verständnis dessen, was Erziehung ist. Erziehung ist für Volksschullehrer, eingeschränkt muß werden, für die befragten Volksschullehrer, der emotionale Sozialbezug zum Kind, im Rahmen dessen die Forderungen, die vom Kind und seiner Situation ausgehen, mit den Forderungen der Kultur in eine optimale Relation gebracht werden. Optimal heißt hier: das Kind als Subjekt und nicht als Objekt betrachten.

Es muß hier natürlich die Frage unbeantwortet stehen bleiben, inwieweit Lehrerselbstverständnis und Unterrichtsverhalten übereinstimmen. Entscheidend aber ist, daß die Lehrer von der Erziehung der Schüler her ihr berufliches Selbstverständnis begründen. Es ist also nicht notwendig, dem Lehrer einen neuen Sachverhalt zu geben, damit er überhaupt ein auf seinem Beruf gründendes Selbstverständnis aufbauen kann. Das Problem liegt vielmehr im Umstand, daß das, was Lehrer zum Inhalt ihres Berufes erklärt haben, nicht geeignet ist, "moderne" Pädagogen aus ihnen zu machen, also Pädagogen, die in völlig neuartigen

Unterrichtssituationen arbeiten können. Also nicht der Aufbau eines beruflichen Selbstbildes ist das Problem, sondern genau das Gegenteil, die Veränderung des bestehenden, aktiven Selbstverständnisses.

Das Gefühl der Unsicherheit und Unterprivilegiertheit, das eine Resultante der "sozialen Ortlosigkeit" sein soll, läßt sich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse bestätigen, aber mit ganz erheblichen Einschränkungen. Ein Fünftel der Volksschullehrer fühlt sich unterprivilegiert, ein Viertel verunsichert. Es handelt sich also nur um eine nicht-repräsentative Gruppe. Es muß zwar beachtet werden, daß unter Kindergärtnerinnen, Sozialarbeitern und Gymnasiallehrern die entsprechenden Gruppen nur halb so umfangreich sind, bzw. kleiner. Für einen Teil der Probanden mag die Unsicherheit durch die "soziale Ortlosigkeit" bedingt sein, was aber hier nicht empirisch begründbar ist. Die Mehrzahl der Volksschullehrer, das muß eindeutig gesagt werden, verspürt keine soziale Ortlosigkeit. Sie verspüren die Hochachtung, die ihnen die Eltern ihrer Schüler entgegenbringen (vgl. S.264 ff.). Für das Selbstgefühl des einzelnen Lehrers ist das private, ihm persönlich von seiner sozialen Umgebung zugeschriebene Prestige erheblich wesentlicher als die abstrakte Einordnung einer nur auf dem Papier bestehenden Berufsgruppe in künstliche Rangordnungen oder ähnliche strategische Sandkastenspiele.

Eine weitere Hypothese ist die von der kulturkritischen Einstellung der Lehrer. Über das entsprechende Verhalten der Lehrer, also ob sie kulturkritische Äußerungen von sich geben, kann keine Aussage gemacht werden. Ihrem Selbstverständnis nach sind Lehrer nicht, auch nicht die älteren Lehrer, kulturkritisch im Sinne einer Betrauerung des Verlustes von Autorität, Prestige, Einfluß. Man fühlt sich ja als moderner, aufgeschlossener, reformfreudiger Pädagoge, der gerade alte pädagogische Zöpfe, nämlich die der Lernschule, abzuschneiden gewillt ist. Ein Lamento auf die "gute alte Zeit" widerspricht der Ablehnung der Schule dieser "guten alten Zeit".

Die These, die Kamp (1964, S. 164 ff.) formuliert, junge Lehrer sähen im Lehrberuf ein Geschäft, das zwar verantwortungsvoll erledigt wird, den Träger aber nicht total erfassen darf, entspricht zwar der üblichen Meinung, kann aber aufgrund der vorliegenden Daten weder bestätigt, noch falsifiziert werden. Der wesentliche Unterschied zwischen alten und jungen Lehrern betrifft nur eine höhere Selbstgefälligkeit der alten und eine stärkere Selbstkritik der jungen Lehrer. Die Annahme Scheuerls (1962, S. 619 f.), die alten Lehrer hätten pädagogische Reformbewegung, Jugendbewegung, Arbeiterbewegung u. ä. m. erlebt; sie müßten also auch ein von den Jungen verschiedenes Selbstverständnis aufweisen, läßt sich nicht bestätigen. Die wesentlichen auf pädagogische Sachverhalte ausgerichteten Selbstbildzüge sind bei beiden Gruppen die gleichen, was vermutlich als Produkt einer konservativen Pädagogik und noch konservativeren Lehrerbildung anzusehen ist. Der Befund von Kratsch und Vathke (1967, S. 130 ff.), die Lehrer fühlten sich als Praktiker, kann voll und ganz bestätigt werden. Die These Gahlings: "Das Selbstbild der Lehrerin (zeigt) mütterlich, helfende, leidverklärte Züge" (Gahlings & Moering, 1961, S. 22) muß stark modifiziert werden. Wie im einzelnen noch nachzuweisen sein wird, tendieren die Lehrerinnen der befragten Stichprobe mehr zu einem familienneutralen, weder männlich noch weiblich orientierten Berufsverständnis. Zum Abschluß noch eine Überlegung von Mollenhauer (1962, S. 463). Er meint, "die Ernüchterung des Lehrerstandes im Hinblick auf seine Selbsteinschätzung und die damit verbundene Veränderung von einem ideologischen zu einem realistischen Berufsbild" feststellen zu können. "Die Überspanntheit eines hochgestochenen Berufsethos weicht einer der Berufswirklichkeit entsprechenden Würdigung der Möglichkeiten, an die Stelle allgemeiner Tugendforderungen treten berufsspezifische Eigenschaften." Dieser Überlegung muß klar widersprochen werden. Noch fehlen fast alle Anzeichen dafür, daß eine Ernüchterung stattfindet, und ohne aktive Herbeiführung durch gezielte Einstellungsveränderungen wird noch manche Generation junger Lehrer in dieses "moderne", "nicht-autoritäre", "reformfreudige" Selbstverständnis hineinschlüpfen und sich darin ziemlich wohl fühlen.

7. Das Fremdbild der Volksschullehrer von ihren Kollegen

7.1 Überblick über den Stand der Forschung zu diesem Problem

Die Vorstellungen der Lehrer von ihren Berufskollegen scheinen selten Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen gewesen zu sein (vgl. Brim 1963, S. 51). Als einer der wenigen berichtet Brookover (1955, S. 196 ff.) von der Bildung informeller Gruppen unter den Lehrern einer Schule. Es zeigte sich, daß "starke, auf Lebensalter, Sympathie, gemeinsame Fachinteressen und anderen Merkmalen sich gründende informelle Gruppen" in allen Institutionen bestehen, "die das tatsächliche Funktionieren einer Schule stark mitbestimmen können". Der Mangel an Untersuchungen, den Brim (1953) für die USA feststellt, gilt auch für Deutschland. Hier sind empirische Aussagen über das Verhältnis der Lehrer zueinander sehr selten. Überlicherweise sind nur erbauliche Äußerungen zu finden, wie beispielsweise bei Gedeon (1921, S. 8 ff.) oder ziemlich allgemeingehaltene Äußerungen wie die Sauters (1966, S. 85 ff.).

Für Kratsch und Vathke (1967, S. 33) schien "mit der Frage nach dem Verhältnis des Lehrers und der Lehrerin zur unmittelbaren sozialen Umwelt des Berufes, also zum Lehrerkollegium und zur Elternschaft" ein wichtiges Problem angeschnitten zu sein, "wichtig, weil zum täglichen 'Arbeitsklima' gehörig". Die Autoren stellten Volksschullehrern die Frage, wie sie das "Sozialklima im Kollegium" einschätzen (Kratsch und Vathke 1967, S. 33 ff.).

Sozialklima	Niedersachsen Lehrer L-innen		Nordbaden Lehrer L-innen	
positiv	68,6	73,6	74,3	70,5
negativ	4,1	2,5	3,3	2,0
teils-teils	20,5	22,6	19,0	25,5
ohne Angabe	6,8	1,3	3,4	2,0
Gesamt	100	100	100	100

(Zahlenangaben in Prozentwerten)

Bemerkenswert ist wohl, daß fast dreiviertel der Befragten angeben, sie fühlten sich in ihrem Kollegium wohl. Die Stellungnahme wird mit Hinweisen begründet, die sich auf die "menschlichen Beziehungen", die "Größe und die Zusammensetzung des Kollegiums" und auf die "Schulleitung" beziehen. "Bei aller Uneinheitlichkeit dieses Bildes zeigt sich doch, daß nach diesen Ergebnissen die menschliche Atmosphäre in der Mehrzahl der Kollegien nicht ungünstig zu sein scheint."

Eine ähnliche Tendenz deutet sich auch in der Arbeit Schuhs (1962, S. 112) an. In der Rangfolge von 23 Faktoren, die den Volksschullehrer bei seiner Berufsausübung stören, gaben Lehrer erst an 17. Stelle das "Verhältnis zu Kollegen" an. Lehrer finden also 16 Bedingungen ihres Berufes störender, hemmender als das Verhältnis zu den Kollegen.

Gahlings (1961) differenziert die Aussagen über das Verhältnis der Lehrer untereinander. Das kollegiale Verhältnis der Lehrer scheint u. a. davon bestimmt zu sein, ob die Lehrerin ledig oder verheiratet ist. Die verheiratete Lehrerin ist "häufig noch mehr als die unverheiratete Lehrerin der Kritik der Öffentlichkeit, der Behörden, der Kollegen und nicht zuletzt der Kolleginnen ausgesetzt", denn angeblich steht die "verheiratete Lehrerin ohne Berufstradition da" (Gahlings 1961, S. 147). Auf die Frage "Fühlen Sie sich in Ihrem Kollegium wohl?" wurde folgendermaßen geantwortet (Gahlings 1962, S. 212 f.):

Im Kollegium	Befragte Volksschullehrerinnen			
	insgesamt	ledig	verheiratet	geschieden
fühlen sich uneingeschränkt wohl	66,7	71,4	71,1	38,1
fühlen sich wohl mit Einschränkung	10,0	2,6	13,5	28,6
fühlen sich nicht wohl	14,0	11,7	9,6	33,3
ohne Angabe	9,3	14,3	5,8	--

(Zahlenangaben in Prozentwerten)

Gahlings deutet ein schlechtes Verhältnis zwischen den Lehrern als "gegenseitige Unduldsamkeit", in der sie eine "Berufskrankheit" sieht. "Die Spannungen zwischen männlichen und weiblichen Kollegen (scheinen) noch aus der alten Konstellation des Kampfes der Lehrer gegen das Eindringen der Frauen in ihr Berufsfeld (zu) stammen". Daneben dürfte eine weitere Ursache solcher Spannungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern "die häufig verschiedene soziale Herkunft von Lehrerinnen und Lehrern" sein. "Das Mißverständnis zwischen verheirateten und unverheirateten Kollegen ist menschlich zu deuten." Nach Ansicht der verheirateten Lehrerin ist die unverheiratete Kollegin zu "selbständig", zu "selbstbewußt" und zu "intellektuell". Ihr Beruf und ihr Alleinleben machen sie "rechthaberisch", "eigenbrötlerisch", "egozentrisch", "herrschaftsüchtig" und "festgefahren". Nach außen "verknöchert", nach innen "verkrampft", "kapselt sie sich leicht ab", "wird hart", "einseitig" und "langweilig" (Gahlings 1961, S. 285). Für den Mann ist die unverheiratete Lehrerin nicht "anschiemig genug", "vernachlässigt oft die Kleidung" und "ist nicht immer repräsentativ genug", da sie es an der "nötigen Eitelkeit fehlen läßt" (Gahlings 1961, S. 285).

7.2 Das Fremdbild der Lehrer von ihren Kollegen aufgrund der Untersuchung

Um einen schnellen Überblick über die Ergebnisse zu ermöglichen und um die Ergebnisse überhaupt strukturieren zu können, wurde wieder von der Annahme Gebrauch gemacht, Rating-Skalen seien Intervallskalen. Auf Intervallskalen lassen sich arithmetische Mittel und die zugehörigen Streuungen berechnen. Die Listen mit den Mittelwerten und Streuungen der Lehrerurteile befinden sich im Anhang. Diese Aufstellung zeigt unmittelbar den Vorteil des verwendeten Untersuchungsverfahrens, nämlich die Vergleichbarkeit aller Aussagen. Das Fremdbild wurde mit einem Fragebogen erfaßt, der aus den gleichen Items besteht wie der Selbstbild-Fragebogen. Dadurch ist volle Vergleichbarkeit gewährleistet. Der Fremdbild-Fragebogen umfaßt 77 Items,

und zwar nur Items, die schon im Fragebogen zum Selbstbild Verwendung gefunden hatten, natürlich mit einer anderen Instruktion. Beim Fremdbild-Fragebogen handelt es sich also um den verkürzten Selbstbild-Fragebogen mit der Instruktion, Kollegen zu beurteilen. Der Fragebogen zum Kollegen-Fremdbild wurde den Lehrern zusammen mit dem Selbstbild-Fragebogen überreicht. Insgesamt kamen 151 auswertbare Fragebogen an den Versuchsleiter zurück (vgl. S. 44).

7.2.1 Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung der Volksschullehrer

Der Vergleich von Selbst- und Fremdbild beruht auf dem Verfahren, das schon verwandt wurde, um Unterschiede zwischen Volksschullehrer-Selbstbild und Gymnasiallehrer-Selbstbild festzustellen (vgl. S. 118 f.). Der durchgeführte Vergleich förderte die erstaunliche Tatsache zutage, daß nur für 6 Items keine signifikanten Unterschiede nachzuweisen sind, und zwar bei den Items "fleißig", "schöpferisch", "Selbstvertrauen", "Bildungsgüter übermitteln". Akzeptiert man nur 5 % Fehler, so unterscheiden sich auch die Aussagen für "Lehrgeschick" und "intelligent" nicht.

Nachstehende Tabelle umfaßt die Merkmale, von denen die Lehrer meinen, sie trafen auf die Kollegen in höherem Maße als auf sie selber zu. Die Maßzahl "C" gibt dabei an, wie hoch die Beurteilung davon abhängt, ob man sich selber oder die Kollegen beurteilt. "Rang C" ordnet die Koeffizienten C in einer Rangreihe ein, an deren erster Stelle dasjenige Merkmal zu finden ist, das am stärksten davon abhängt, ob man sich selber oder Kollegen beurteilt, d. h., wo die größten Unterschiede zwischen der Verteilung Selbstbild und der Verteilung Fremdbild auftritt. Die Mittelwerte (⊗ : Fremdbild; ✕ : Selbstbild) dienen zur Veranschaulichung der zentralen Tendenz der jeweiligen Urteilsabgabe.

	Item-Nr.	ITEM	Rang C	C
7 6 5 4 3 2 1	48	belohnen	63	0,225
	73	Empfindlichkeit gegenüber Kritik	9,5	0,431
	67	Praktiker	44	0,298
	46	Streben nach gesellschaftl. Aufstieg	35	0,340
	47	befehlen	22	0,388
	27	strebsam	58	0,244
	22	rechthaberisch	27	0,367
	69	Respektspersonen	23	0,380
	18	konservativ	28	0,364
	61	überbeansprucht	66	0,221
	75	Vielwisserei	6	0,464
	11	selbstherrlich	15	0,418
	70	Streber	1	0,523
	77	Unterwürfigkeit	7	0,458
	74	Überheblichkeit	5	0,466
	49	dozieren	34	0,342
	63	Heimatkundler	45,5	0,296
	5	launisch	68	0,209
	13	unzufrieden	29	0,363
	59	kleinlich	13	0,426
	68	Pedanten	8	0,435
	19	pessimistisch	32	0,347
	10	vom Beruf enttäuscht	18	0,417
	30	Berufsüberdruß	24	0,378
	23	unselbständig	71	0,187
	76	Weltfremdheit	45,5	0,296

Es folgt die Aufzählung der Merkmale, die Lehrer in einem höheren Maße sich selber zuschreiben und ihren Kollegen in geringerem Maße. Zwischen der aufgeführten Verteilung der Fremdbildurteile und der Selbstbildurteile besteht jeweils ein signifikanter Unterschied (⊗ : Fremdbild; ✕ : Selbstbild).

Item-Nr.	Item	Rang C	C
1	50 erziehen	43	0,311
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			
41			
42			
43			
44			
45			
46			
47			
48			
49			
50			
51			
52			
53			
54			
55			
56			
57			
58			
59			
60			
61			
62			
63			
64			
65			
66			
67			
68			
69			
70			
71			
72			
73			
74			
75			
76			
77			
78			
79			
80			
81			
82			
83			
84			
85			
86			
87			
88			
89			
90			
91			
92			
93			
94			
95			
96			
97			
98			
99			
100			

Item-Nr.	Item	Rang C	C
16	psycholog. begabt	61,5	0,236
40	Phantasie	37	0,331
72	Vorbilder	70	0,197
31	Einfühlungsvermögen	16	0,415
29	Registrierfähigkeit	10,5	0,427
26	sachlich	31	0,349
7	gefühlsvoll	38	0,320
3	demokratisch	9,5	0,431
65	idealisiert	48	0,288
57	künstlerisch begabt	48	0,288
45	Toleranz	3	0,481
34	Humor	10,5	0,427
43	Schönung	30	0,359
12	nüchtern	64,5	0,223
20	religiös	50,5	0,281
25	liberal	17	0,412
28	sportlich	53	0,279
17	unerschrocken	59,5	0,242
14	gesellschaftsfähig	19	0,408
64	intellektuell	48	0,288
27	risikofreudig	25	0,376
15	menschenlos	67	0,272
71	Theoretiker	4	0,479

Aufgrund der Tabelle lassen sich erste Aussagen über das Kollegen-Fremdbild machen. Die Beurteilung der Kollegen ist nicht grundsätzlich anders als die Selbstbeurteilung der Probanden. Selbst- und Fremdeinschätzung zeigen in etwa die gleiche Tendenz. Konträre Einschätzungen tauchen nicht auf. Der Unterschied zwischen Selbst- und Kollegen-Fremdbild läßt sich am besten so zusammenfassen: Die Probanden schreiben sich positive Merkmale in höherem Maße zu als den Kollegen; negative Merkmale lehnen die Volksschullehrer für sich stärker ab als für ihre Kollegen.

Als zweites fällt sofort der rote Faden auf, der alle die Merkmale verbindet, die man den Kollegen in höherem Maße zuschreibt. Es handelt sich nämlich dabei um solche Eigenschaften, Rollen und Verhaltensweisen, die, von einem überindividuellen Standpunkt her gesehen, mit einem negativen Werturteil belastet sind.

Fünf Items passen auf den ersten Blick nicht in dieses Schema hinein. Die Kollegen werden als strebsamer, konservativer, überbeanspruchter und stärker als Respektpersonen und Heimatkundler gesehen. Es drängt sich der Induktionsschluß auf, daß Lehrer diese fünf Merkmale ebenso negativ bewerten wie die übrigen, die sie den Kollegen in höherem Maße zuschreiben. Für die Selbsteinschätzung bedeutet das, daß "strebsam", "konservativ", "überbeansprucht", "Respektperson", "Heimatkundler" als negative Elemente der eigenen Person erlebt werden. Lehrer, die sich beispielsweise konservativ oder als Respektpersonen fühlen, sagen das möglicherweise im Bewußtsein, eine negative Aussage über sich zu machen. Entsprechend muß den Begriffen "zurückhaltend", "Theoretiker", "Intellektueller" positive Anmutung zugeschrieben werden. Für "unentschlossen" bleibt natürlich ein großes Fragezeichen stehen. Die vorgetragene Überlegung beruht auf dem Umstand, daß die genannten vier Items zu einer Item-Gruppe gehören, die Lehrer als zutreffend zur Beschreibung ihrer Person empfinden. Der Vergleich von Selbstbild und Kollegen-Fremdbild unter dem Gesichtspunkt, die Mittelwerte der Selbst- und Fremdbild-Urteile nach "größer" und nach "kleiner" zu gruppieren, führt zu der schon bekannten Feststellung, daß Lehrer sich sehr positiv, ja selbstge-

fällig sehen. In diesem Zusammenhang mutet das Selbstbild idealisierend und unrealistisch an.

Idealisierende Selbsteinschätzung und kritische Betrachtung der Kollegen, kritische Betrachtung durch die Kollegen und idealisierende Selbsteinschätzung der Kollegen lassen nichts Gutes ahnen für das Arbeitsklima in der Schule.

7.2.2 Analyse des Kollegen-Fremdbildes der Volksschullehrer

7.2.2.1 Merkmale, die Volksschullehrern sehr zutreffend bzw. sehr unzutreffend erscheinen zur Beschreibung der Kollegen

7.2.2.1.1 Darstellung des Untersuchungsverfahrens

Betrachtet man die einzelnen Urteile und versucht Ordnung in diese Vielzahl von Aussagen zu bringen, so bietet sich wiederum als erstes an, nach den Extremwerten zu fragen. Es geht in diesem Zusammenhang darum, welche Merkmale Lehrer ihren Kollegen in besonders hohem Maße zuschreiben und welche in besonders geringem Ausmaß. Die Entscheidung, welche Werte als Extremwerte aufzufassen sind, soll, wie schon bei der Deskription des Selbstbildes, auf drei verschiedenen Wegen vorgenommen werden.

1. Die Mittelwerte der 77 Fremdbild-Items lassen sich als Verteilung auf einer 7-stufigen Rating-Skala darstellen. Demzufolge kann ein Gesamt-Mittelwert $\bar{X}$ aller Item-Mittelwerte und die Streuung S der Item-Mittelwerte um den Gesamt-Mittelwert errechnet werden. Alle Item-Mittelwerte, die außerhalb des Bereiches einer durchschnittlichen Streuungseinheit S vom Gesamt-Mittelwert $\bar{X}$ liegen, sind als Extremwerte zu betrachten.

Gesamt-Mittelwert aller Fremdbild-Items: $\bar{X} = 4,35$

$(\bar{X}_{\text{Selbstbild}} = 4,44)$

Streuung der Item-Mittelwerte des Fremdbildes um

$\bar{x}_{\text{Fremdbild}}: S = 0,56$

$(S_{\text{Selbstbild}} = 1,07)$

2. Geht man davon aus, daß im Mittelbereich einer Verteilung 50 % aller Urteile liegen sollen, so sind die 25 % der höchsten und 25 % der niedrigsten Urteile ebenfalls als Extremwerte zu interpretieren. D. h., Extremwerte sind die Werte des 1. und des 4. Quartils der Verteilung der Item-Mittelwerte.

3. Eine dritte Möglichkeit, Extremwerte zu isolieren, beruft sich auf die Bedeutung der einzelnen Skalenabschnitte der Rating-Skala (Bedeutung der Skalenabschnitte vgl. S. 88). Dies Verfahren verspricht keine besonders guten Ergebnisse für die Analyse des Fremdbildes, da sich die Fremdbild-Urteile weitgehend im Mittelbereich der Rating-Skala befinden, wie sich aus der geringen Streuung S von 0,56 sofort ersehen läßt. Die Beurteilung der Kollegen ist, wie zu erwarten war, auf einen "uncharakteristischen Mittelwert" gerichtet. Die Urteile sind nicht prägnant. Die Lehrer versuchen, exponierten Urteilen über ihre Kollegen zu entgehen und eher zur Kategorie "mehr oder weniger" zu greifen als zu schwerer zu vertretenden Urteilen wie "trifft sehr zu", "trifft überhaupt nicht zu".

7.2.2.1.2 Darstellung der Extremwerte

7.2.2.1.2.1 Positive Extremwerte

7.2.2.1.2.1.1 Item-Mittelwerte, die eine Streuungseinheit über dem Gesamtmittelwert liegen

Zieht man noch den Meßfehler in Betracht, so sind als positive Extremwerte alle die Mittelwerte anzusehen, die größer oder gleich 4,84 sind.

Ebenso wie die Mittelwerte der Items "(38) Freude am Umgang mit Kindern", "(50) erziehen", "(51) führen", "(52) Bildungsgüter übermitteln", "(54) gewissenhaft", "(55) gerecht".

"(62) Erzieher" des Kollegen-Fremdbildes sind die entsprechenden Items des Selbstbildes um eine Streuungseinheit höher als der Gesamt-Mittelwert, liegen also auch im positiven Extrembereich. (Diese Items sind durch einen Strich "|" gekennzeichnet. Mit einer Wellenlinie "~" sind die Items gekennzeichnet, die im Selbstbild zu den positiven Extremwerten gehörten, im Fremdbild zu den negativen, bzw. umgekehrt.) Keine signifikanten Unterschiede bestehen zwischen Selbstbild- und Fremdbild-Urteilsverteilungen der Items "(4) fleißig", "(41) Selbstvertrauen", "(52) Bildungsgüter übermitteln".

Nr.	ITEM	$\bar{X}$ Fremd	$\bar{X}$ Selbst	
52	Bildungsgüter übermitteln	5,72	5,72	kein signifikanter Unterschied
48	belehren	5,36	5,01	
50	erziehen	5,39	6,03	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im positiven Extrembereich
54	gewissenhaft	5,26	5,41	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im positiven Extrembereich
73	Empfindlichkeit gegenüber Kritik	5,26	3,99	
67	Praktiker	5,12	4,92	
38	Freude am Umgang mit Kindern	5,08	5,92	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im positiven Extrembereich
62	Erzieher	5,03	5,83	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im positiven Extrembereich
51	führen	4,99	5,41	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im positiven Extrembereich
46	Streben nach ge- sellschaftlichem Aufstieg	4,95	3,93	
41	Selbstvertrauen	4,90	4,79	kein signifikanter Un- terschied
32	Fähigkeit, Diszi- plin zu halten	4,89	5,14	
55	gerecht	4,88	5,81	
4	fleißig	4,85	4,78	kein signifikanter Un- terschied

7.2.2.1.2.1.2 Items des 1. Quartils der Mittelwertsverteilung

Ergänzt man die auf voriger Seite aufgeführten 14 Items mit den folgenden 6, so bilden sie zusammen die Items des 1. Quartils der Mittelwertsverteilung.

Nr.	ITEM	$\bar{X}$ Fremd	$\bar{X}$ Selbst	
44	soziale Hilfsbereitschaft	4,82	5,58	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im positiven Extrember.
6	erzieherisch wirksam	4,80	5,27	
47	befehlen	4,78	3,66	$\bar{X}$ Selbst liegt im 4. Quartil, also im negativen Extrember.
66	sozial gerichteter Mensch	4,78	5,42	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im 1. Quartil, kein signifikanter Unterschied
37	Lehrgeschick	4,76	5,04	
27	strebsam	4,76	4,58	

7.2.2.1.2.1.3 Positive Extremwerte, gefunden aufgrund der Einteilung der Rating-Skala

Im Skalenbereich 6,5 bis 7 liegt kein Item-Mittelwert, was auch aufgrund der Urteilsstreuung nicht zu erwarten gewesen war. Nur eine Aussage halten die befragten Volksschullehrer für sehr zutreffend, um die Kollegen zu beschreiben. Im Skalenbereich 5,5 - 6,49 liegt nur ein Mittelwert.

Nr.	ITEM	$\bar{X}$ Fremd	$\bar{X}$ Selbst
52	Bildungsgüter übermitteln	5,72	5,72

Man meint, folgende Aussagen würden die Kollegen zutreffend beschreiben. (Skalenbereich 4,5 - 5,49; Meßfehler berücksichtigt)

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$ Freund	$\bar{x}$ Selbst	ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$ Freund	$\bar{x}$ Selbst
48	belehren	5,36	5,01	66	sozial gerichteter Mensch	4,78	5,42
50	erziehen	5,30	6,02	37	Lehrgeschick	4,76	5,04
54	gewissenhaft	5,26	5,41	27	strebsam	4,76	4,58
73	Empfindlichkeit gegen- über Kritik	5,26	3,99	56	intelligent	4,75	5,03
67	Praktiker	5,12	4,92	53	Charakter formen	4,73	5,36
38	Freude am Umgang mit Kindern	5,08	5,92	58	kollegial	4,72	5,64
62	Erzieher	5,02	5,83	33	Energie	4,66	5,18
51	führen	4,99	5,41	36	Geduld	4,61	5,23
46	Streben nach gesell- schaftlichem Aufstieg	4,95	3,93	39	Organisationstalent	4,58	5,22
41	Selbstvertrauen	4,90	4,79	22	rechthaberisch	4,57	3,37
32	Fähigkeit, Disziplin zu halten	4,89	5,14	9	fröhlich	4,56	5,12
55	gerecht	4,88	5,81	1	aktiv	4,55	5,26
4	fleißig	4,85	4,78	18	konservativ	4,52	3,34
44	soziale Hilfs- bereitschaft	4,82	5,58	69	Respektspersonen	4,52	3,40
6	erzieherisch wirksam	4,80	5,27	60	kritisch	4,50	5,31
47	befehlen	4,78	3,66	8	gebildet	4,48	4,93
				2	aufgeschlossen	4,45	6,01

7.2.2.1.2.2 Negative Extremwerte

7.2.2.1.2.2.1 Item-Mittelwerte, die eine Streuungseinheit kleiner sind als der Gesamtmittelwert $\bar{X}$

Es soll hier die Frage beantwortet werden, welche Merkmale auf die Kollegen nicht zutreffen. Als unzutreffend werden alle die Merkmale angesehen, deren Item-Mittelwert außerhalb des durchschnittlichen Streuungsbereiches liegen, die also kleiner sind als 3,86. Bei diesem Zahlenwert ist der Meßfehler schon berücksichtigt. Es könnte ja der wahre Mittelwert außerhalb des durchschnittlichen Streuungsbereiches fallen, obwohl der tatsächliche, also mit Fehlern behaftete Wert, innerhalb dieses Bereiches liegt.

Nr.	ITEM	$\bar{X}$ Fremd	$\bar{X}$ Selbst	
13	unzufrieden	3,85	2,81	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im negativen Extrembereich
59	kleinlich	3,83	2,36	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im negativen Extrembereich
68	Pedanten	3,77	2,23	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im negativen Extrembereich
19	pessimistisch	3,74	3,04	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im negativen Extrembereich
14	umstellungsfähig	3,70	4,99	
64	Intellektuelle	3,58	4,21	
10	vom Beruf enttäuscht	3,38	2,28	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im negativen Extrembereich
30	Berufsüberdruß	3,36	1,95	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im negativen Extrembereich
21	risikofreudig	3,25	4,42	
15	unentschlossen	3,21	3,27	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im negativen Extrembereich
71	Theoretiker	3,20	3,50	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im negativen Extrembereich
23	unselbständig	3,07	2,67	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im negativen Extrembereich
76	Weltfremdheit	2,94	2,16	$\bar{X}$ Selbst ebenfalls im negativen Extrembereich

7.2.2.1.2.2.2 Items des 4. Quartils der Mittelwertverteilung

Nachfolgende Tabelle enthält die restlichen Items des 4. Quartils (25 % der Items), also die Anzahl der Items, um die die auf S.184 aufgeführten Merkmale ergänzt werden müssen, um alle Items des 4. Quartils zu umfassen. Das 4. Quartil umfaßt ebenfalls Items, die Aussagen beinhalten, die auf die Kollegen nicht zutreffen, wenigstens nicht nach der Meinung der befragten Volksschullehrer.

Nr.	ITEM	$\bar{X}$ Fremd	$\bar{X}$ Selbst	
25	liberal	4,03	5,23	} $\bar{X}$ Selbst im 1. Quartil
28	sportlich	4,03	4,55	
74	Überheblichkeit	4,03	2,36	} $\bar{X}$ Selbst ebenfalls im 4. Quartil
63	Heimatkundler	4,01	3,31	
17	zurückhaltend	3,99	4,41	} $\bar{X}$ Selbst ebenfalls im 4. Quartil
49	dozieren	3,96	2,84	
5	launisch	3,89	3,35	} $\bar{X}$ Selbst ebenfalls im 4. Quartil

7.2.2.1.2.2.3 Strukturierung des Fremdbildes aufgrund der Zuordnung von Items zu bestimmten Skalenbereichen

Der dritte Weg, um an die sehr zutreffenden bzw. unzutreffenden Aussagen heranzukommen, benützt die Bedeutung der Punkte der Rating-Skala zur Gruppierung der Items. Im Skalenbereich 1,0 bis 1,49 ("trifft überhaupt nicht zu") liegt kein Item-Mittelwert, ebenso nicht im Skalenbereich 1,5 - 2,49 ("trifft sehr wenig zu").

Kaum zuzutreffen scheinen die in der folgenden Tabelle aufgeführten Merkmale (Skalenbereich 2,5 bis 4,49; der Meßfehler wurde berücksichtigt)¹⁾.

1) Der senkrechte Strich weist darauf hin, daß der Selbsteinschätzung der gleiche Skalenbereich zugeordnet wurde wie der Fremdeinschätzung der Kollegen.

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$ Fremd	$\bar{x}$ Selbst	ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}$ Fremd	$\bar{x}$ Selbst
30	Berufsüberdruß	3,36	2,26	23	unselbständig	3,07	2,67
10	vom Beruf enttäuscht	3,38	2,28	71	Theoretiker	3,20	3,50
21	risikofreudig	3,25	4,42	76	Weltfremdheit	2,94	2,16
15	unentschlossen	3,21	3,27				

7.2.2.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Zuordnung der Items zu Extremwerten bestätigt im großen und ganzen die Feststellung, daß sich Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung nicht grundsätzlich widersprechen. Der größere Teil der Merkmale, die man sich zuschreibt, schreibt man den Kollegen ebenfalls zu. Ausnahmen machen die Lehrer bei den Items "befehlen", "rechthaberisch", "konservativ", "Respektsperson". Nach Meinung der Probanden treffen diese Merkmale nicht auf sie selber, aber auf die Kollegen zu. Unter den Aussagen, die die Kollegen angeblich am zutreffendsten beschreiben, sind nur zwei, denen unmittelbar eine negative Wertung zukommt: "Empfindlichkeit gegenüber Kritik", "rechthaberisch". Betrachtet man die Unterrichtsaktivität "befehlen" mit den Augen eines Lehrers, so wird hiermit auch eine negative Wertung zum Ausdruck gebracht. Das gleiche trifft auf "konservativ" und "Respektsperson" zu (vgl. S.178 f.). Trotzdem kann nicht die Rede davon sein, die Kollegen werden explizit unfreundlich angesprochen. Die Beurteiler sehen eigentlich nur drei, vier oder fünf negative Eigenschaften oder Verhaltensweisen an den Kollegen. Die Kollegen werden überwiegend positiv beschrieben. Negative Züge treten in den Hintergrund. Ebenso werden den Kollegen wenig positive Eigenschaften abgesprochen. Nur fünf, den Lehrern positiv erscheinende Eigenschaften besitzen die Kollegen angeblich nicht. Sie sind also nicht umstellungsfähig, intellektuell, risikofreudig, sportlich, zurückhaltend und nicht liberal.

Die Zahl der negativen Eigenschaften, die im Selbstbild einen grundsätzlich anderen Ort als im Fremdbild haben, ist klein. Bei diesen wenigen Eigenschaften handelt es sich aber um Qualitäten, die von einiger Bedeutung für den Lehrer sind. Sie bilden einen ersten Anhaltspunkt für die Vermutung, daß die Kollegen in Abhebung und Spannung zum eigenen Leitbild gesehen werden.

Diese Hypothese gründet sich auf folgender Überlegung: Progressivität, Modernität, Aufgeschlossenheit erfahren im Kollegen-Fremdbild geringere Betonung (vgl. umstellungsfähig, risikofreudig, konservativ, aktiv). Im Gegensatz zum Selbstbild werden im Fremdbild die auf den Schüler gerichteten Einstellungen und Aktivitäten (führen, Erziehen, soziale Hilfsbereitschaft, Freude am Umgang mit Kindern, sozial gerichteter Mensch, Charakter formen, Geduld, fröhlich, zurückhaltend) weniger betont. Übersubjektive, unpersönliche, pflichtbezogene Einstellungen und Aktivitäten tauchen im Fremdbild gleichermaßen auf wie im Selbstbild. Die diesbezüglichen Fremdbildelemente besitzen aber für Lehrer zum Teil negative Anmutung (belehren, fleißig, strebsam, befehlen (!), rechthaberisch(!), Respektperson (!)).

Überakzentuiert heißt das:

Die Kollegen sind keine Reformpädagogen. Sie stellen das Kind nicht in den Mittelpunkt aller unterrichtlichen Bemühungen. Trotzdem werden die Kollegen nicht als Vertreter der alten Lernschule angesehen, also nicht unter das Stereotyp subsumiert, in dessen Gegensatz man das eigene Selbstbild aufgebaut hat.

7.2.2.2 Zusammenstellung von Einzelaussagen (Items) des Fremdbildes zu Themenkreisen

Die bisherige Analyse des Fremdbildes beruhte auf einem sehr formalistischen Vorgehen. Es wurde nicht von den Items und ihrer inhaltlichen Aussage ausgegangen, sondern ein Item-Kennwert diente als Selektionshilfsmittel. Dieses Auswerteverfahren allein liefert kein hinreichend anschauliches Bild des Kollegen-Fremdbildes. Es bietet sich als zweiter Weg an, die einzelnen Aussagen nach ihrem Inhalt zu gruppieren, also Züge, Elemente, Bereiche des Fremdbildes zu konstruieren.

Folgende thematische Einheiten wurden zusammengestellt:

- Unterrichtsverhalten
- speziell auf den Lehrerberuf bezogene Aussagen
- jeden Berufsträger beschreibende Aussagen
- Gemütswerte, emotionaler Bereich
- soziale Einstellungen, Verhalten gegenüber Mitmenschen
- Zufriedenheit, Optimismus, Freude
- Interessengebiete, Intellekt, Arbeitshaltung
- zum üblichen Lehrer-Stereotyp gehörende Aussagen
- Aktivität, Tempo
- reversibles Unterrichtsverhalten
- irreversibles Unterrichtsverhalten
- weitere Merkmale, die Unterrichtsverhalten beeinflussen können.

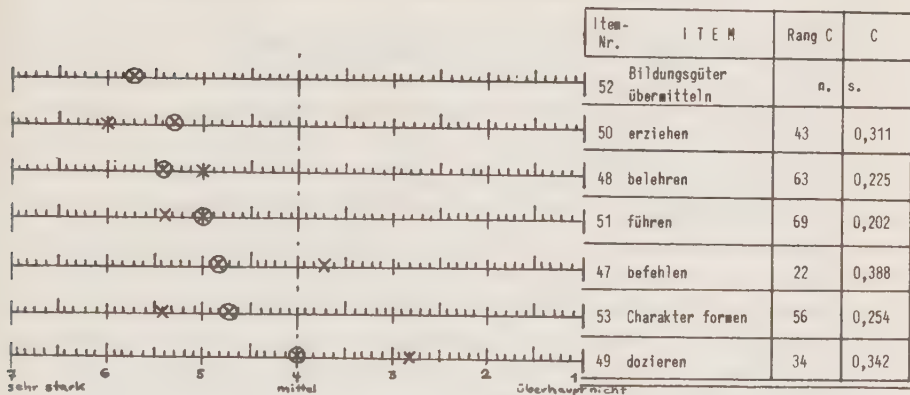
Zu den gleichen Themenkreisen waren auch schon Selbstbild-Items zusammengestellt worden. Da aber der Selbstbild-Fragebogen weniger Items als der Fremdbild-Fragebogen enthält, sind jetzt auch die Themenkreise weniger umfänglich.

Um die thematische Zusammenstellung übersichtlicher zu gestalten, sind die Items nach den Mittelwerten der Fremdbild-Items (⊗) geordnet. Zudem wurde jeweils der Selbstbild-Mittelwert (×) eingezeichnet. Der Koeffizient C gibt an, in welchem Ausmaß die beiden Urteile von der zu beurteilenden Person abhängen. Je größer C ist, umso stärker ist die Abhängigkeit. Rang C ist ein Maß dafür, welche Bedeutung der Abhängigkeit der Aussage von der zu beurteilenden Person zuzuschreiben ist

im Vergleich zu allen 77 Fremdbild- bzw. Selbstbild-Items.
Rang C = 1 bedeutet: größte beobachtete Abhängigkeit.
Zu beachten ist wiederum, daß die Mittelwerte nur aus Gründen der Veranschaulichung angegeben werden. Die Mittelwerte spiegeln nur ein Charakteristikum der Verteilung, einen Kennwert, wider, nämlich die zentrale Tendenz.

7.2.2.2.1 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

1. Unterrichtsverhalten beschreibende Aussagen



⊗ : Fremdbild; * : Selbstbild

Im Selbstbild überwiegen die Elemente: erziehen, führen, Charakter formen. Diese Begriffe intendieren Aktivitäten, die das Kind in den Mittelpunkt stellen. Erziehen, Führen (im Sinne von "an der Hand nehmen"), Charakter formen setzt beim Lehrer die Haltung voraus, bei allen Überlegungen, vom Kinde auszugehen und auf dessen Eigenart einzugehen.

Vom Kollegen erwartet man die stärkere Betonung von Belehren, Dozieren, Befehlen. Belehren, Dozieren, Befehlen stellt nicht das Kind in den Mittelpunkt, sondern macht das Kind zum Objekt einer Aktivität. Im Unterricht der Kollegen ist der Schüler mehr Objekt, im Unterricht der Probanden hingegen mehr Subjekt; so die stereotypen Vorstellungen der Volksschullehrer. Der kindbezogene Unterricht ist nach Meinung der befragten Lehrer der moderne, richtige, gute Unterricht. Selber bemüht man sich um kindgemäße Unterrichtsführung. Demzufolge ist der Un-

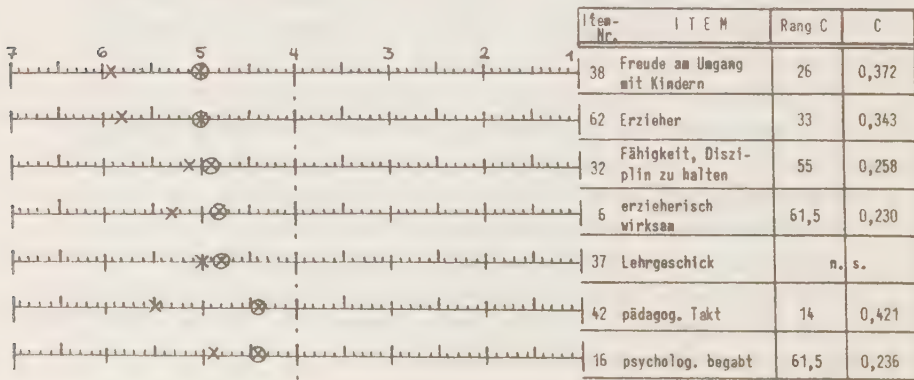
terrichtet der Kollegen nicht vorbildlich, etwas veraltet und deswegen reformbedürftig.

Das Merkwürdige an dieser Einstellung ist der Umstand, daß jeder Lehrer seinen Unterricht für gut und modern hält. Zugleich ist aber jeder Lehrer auch Kollege, also Beurteilter im Sinne unseres Untersuchungsverfahrens, dessen Unterricht kritisiert wird. Jeder Lehrer glaubt zwar von sich, optimal und den Anforderungen der Zeit angemessen zu unterrichten, muß zugleich aber spüren, daß die Kollegen an seinem Unterricht etwas aussetzen haben.

2. Speziell auf den Lehrerberuf bezogene Aussagen

Lehrgeschick spricht man sich, wie den Kollegen zu. Für unfähig hält man die anderen Lehrer auf keinen Fall. Aber die Umsetzung der Lehrfähigkeit in die konkrete Unterrichtssituation durch die Kollegen entspricht nicht den Anforderungen, die Volksschullehrer an einen "guten" Unterricht stellen. Als besonderer Mangel wird empfunden, daß die Kollegen nicht stärker ihrer eigentlichen Aufgabe als Erzieher nachkommen, daß sie nicht mehr pädagogischen Takt, mehr pädagogisches Fingerspitzengefühl an den Tag legen. Man sieht zwar, das muß nochmals betont werden, im Kollegen den Erzieher mit pädagogischem Taktgefühl, doch entspricht der Kollege nicht den Anforderungen, die das Leitbild ausweist. Demzufolge ist es klar, daß diese Lehrer auch weniger Freude am Umgang mit Kindern haben können und auch eine geringere erzieherische Wirksamkeit als die Beurteiler selber aufzuweisen haben.

(⊗ : Fremdbild; X : Selbstbild)



3. Jeden Berufsträger beschreibende Aussagen

(⊗ : Fremdbild; X : Selbstbild)

Item-Nr.	ITEM	Rang C	C
54	gewissenhaft	59,5	0,242
67	Praktiker	44	0,298
4	fleißig	n.s.	
27	strebsam	58	0,244
58	kollegial	36	0,337
33	Energie	54	0,272
39	Organisationstalent	50,5	0,281
35	handwerkliche Begabung	39,5	0,317
61	überbeansprucht	56	0,221
26	sachlich	31	0,349
24	schöpferisch	n.s.	
70	Streber	1	0,523
77	Unterwürfigkeit	7	0,458
13	unzufrieden	29	0,363
68	Pedant	8	0,435
10	vom Beruf enttäuscht	18	0,411
30	Berufsüberdruß	24	0,378
71	Theoretiker	4	0,479

Wenn es um die ordnungsgemäße Erfüllung der beruflichen Pflichten und Anforderungen geht, so fühlen sich Volksschullehrer ihren Kollegen keinesfalls unterlegen, und das trotz Betonung gefühlsmäßiger Elemente im Selbstbild. Man schreibt den Kollegen sogar diejenigen Fähigkeiten in geringerem Maße zu, die die Erfüllung beruflicher Pflichten besonders effektiv machen: Energie, Kollegialität, Organisationstalent, Gewissenhaftig-

keit und insbesondere Sachlichkeit. Angeblich sind die Kollegen ebenso fleißig wie die Beurteiler. In Bezug auf schöpferisches Denken und Handeln wird auch kein Unterschied konstatiert.

Die Aussagen bei den Items "Streber" und "Unterwürfigkeit" sprechen eine deutliche Sprache. Die befragten Lehrer müssen schlechte Erfahrungen gemacht haben, denn sie fühlen sich, salopp gesprochen, von "Radfahrern" umgeben. Dieses negative Urteil aus dem Munde von Lehrern zu hören erstaunt. Solche Geringschätzung wäre von enttäuschten Schülern oder Eltern zu erwarten gewesen, aber keinesfalls von Lehrern. Zu bedenken ist wiederum, daß kein Lehrer dieses negative Urteil auf sich bezieht. Aber jeder Beurteiler ist selber Beurteilter. Jeder fühlt sich von "Radfahrern" umgeben, wird aber zugleich von den Kollegen als Streber bezeichnet. Mißtrauen und Unsicherheit müssen die Folge sein.

Angemessen ist die Einschätzung von Unzufriedenheit, Enttäuschung und Berufsüberdruß unter den Kollegen. Die Anzahl der unzufriedenen, enttäuschten Kollegen scheint von den Lehrern ziemlich wirklichkeitsnah wahrgenommen zu werden.

4. Gemütswerte, Emotionalität beschreibende Aussagen

Als Erzieher fühlen sich Volksschullehrer nicht nur für die Übermittlung von Bildungsgütern zuständig. Das ist nur ein Arbeitsbereich, den ein guter Lehrer angemessen auszufüllen hat. Es gilt auch, die Gemütswerte in der Erziehung zum Ausdruck zu bringen. Daran aber lassen die Kollegen es angeblich etwas fehlen, besonders an Humor. Trotz größeren Humors, trotz größerer Gefühlswärme glaubt man, die eigene Sachlichkeit von der des Kollegen nicht negativ abheben zu müssen. Gefühl und Sachlichkeit, Unterricht und Erziehung, Ansprüche der Kultur und Ansprüche des Kindes, diese widerstrebenden Aspekte glaubt man in der eigenen beruflichen Tätigkeit in ein optimales Verhältnis gebracht zu haben.

(⊗ : Fremdbild; ✕ : Selbstbild)

Item-Nr.	ITEM	Rang C	C
9	fröhlich	57	0,250
40	Phantasie	37	0,331
7	gefühlvoll	38	0,320
34	Humor	10,5	0,427
20	religiös	50,5	0,281

5. Aussagen über Zufriedenheit, Optimismus, Freude

(⊗: Fremdbild; ✕: Selbstbild)

Item-Nr.	ITEM	Rang C	C
38	Freude am Umgang mit Kindern	26	0,372
41	Selbstvertrauen	n. s.	
61	überbeansprucht	66	0,221
29	Begeisterungsfähigkeit	10,5	0,427
43	Schwung	30	0,359
13	unzufrieden	29	0,363
19	pessimistisch	32	0,347
10	vom Beruf enttäuscht	18	0,417
30	Berufsüberdruß	24	0,378

Da die befragten Lehrer glauben, in ihrem Unterricht ganz auf die Kinder einzugehen, verwundert es nicht, daß die Freude am Umgang mit Kindern besonders betont wird. Die Kollegen hingegen bemühen sich weit weniger um die Schüler. Gewisse Schwierigkeiten mit den Kindern werden die Folge sein, was sich auf die Freude am Umgang mit Kindern auswirken wird. Möglicherweise schließen die Beurteiler auch von einer geringeren Begeisterungsfähigkeit, geringerer Einsatzbereitschaft und geringerem Schwung auf eine berufliche Enttäuschung, auf Unzufriedenheit und Pessimismus.

Bemerkenswert ist der Umstand, daß Volksschullehrer sehr genau spüren, daß ein Teil der Kollegen nicht sonderlich glücklich ist, also sich in einer Stimmung befindet, die im Rahmen der Analyse des Selbstbildes mit "persönlicher Verunsicherung" bezeichnet wurde. Die negative Stimmung einer Reihe von Kollegen wird aber etwas überschätzt, obwohl die Tatsache grundsätzlich richtig gesehen wird.

6. Aussagen über soziale Einstellungen

Die Behandlung des Themenkreises "soziale Einstellungen" zwingt förmlich zur Diskussion der Selbst- und Fremdbeurteilung der Kollegialität. Sich selber halten die Probanden für sehr kollegial. Das war zu erwarten, denn betont man das eigene soziale Engagement, so muß man sich aus Gründen der Konsonanz zugleich auch kollegial sehen. Die Kollegen hingegen werden um eine Beurteilungskategorie negativer eingestuft, aber immerhin noch für ziemlich kollegial gehalten. Es stellt sich natürlich die Frage, wie es zu dieser, doch recht positiven Einschätzung der Situation kommt. Die nicht unerhebliche Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild weist nicht nur auf eine gespannte und mißtrauische Atmosphäre im Lehrerkollegium hin; sie trägt auch zu weiteren Spannungen bei. Zudem wird eine größere Anzahl von Kollegen als unterwürfige Streber, also als "Radfahrer" bezeichnet. "Radfahren" bedeutet aber nichts anderes als sich Vorteile erwirtschaften auf Kosten von Untergebenen und Kollegen. Trotzdem werden die Kollegen keinesfalls als unkollegial hingestellt. Der Grund dafür kann nur in einem Konsonanzstreben zu finden sein. Ein zerstrittenes Lehrerkollegium paßt nicht in das Selbstverständnis vom sozial engagierten, gemütvollen, sachlichen Lehrer. Demzufolge kann als Hypothese angenommen werden, daß Lehrer Schwierigkeiten im Verhältnis untereinander nicht als solche wahrnehmen.

Nimmt man, wie die Volksschullehrer, an, daß die Kollegen ein verhältnismäßig geringes Sozialengagement besitzen (vgl. S. 186f., S. 189f.), so ist es folgerichtig, die Kollegen auf folgenden Items geringer einzustufen: "gerecht", "soziale Hilfsbereitschaft", "Geduld", "Einfühlungsvermögen", "demo-

kratisch", "Toleranz", "liberal". Ein Blick auf die nachfolgende Tabelle bestätigt die Überlegung. Daraus läßt sich schließen: Im Sozialbereich erfüllen die Kollegen nicht die Anforderungen, die die Probanden an sich selber stellen und auch zu erfüllen glauben. Die meisten Volksschullehrer, der jeweilige Proband ausgenommen, entsprechen also nicht dem Leitbild des "guten" Pädagogen, dessen Bemühen auf den Schüler als Ausgangspunkt aller pädagogischen Aktivitäten gerichtet ist. Weiterhin wird das Bild vom Berufskollegen mit Merkmalen ausgestattet, die negative soziale Werte beinhalten. Ein großer Teil neigt nach der Fremdbeurteilung zu Vielwisserei, Selbstherrlichkeit, Überheblichkeit, Streberei, Unterwürfigkeit, Rechthaberei, Empfindlichkeit gegenüber Kritik. Diese Aussagen rücken den Kollegen schon in bedenkliche Nähe des verknöcherten Schulmeisters der alten Lernschule.

Item-Nr.	ITEM	Rang C	C
73	Empfindlichkeit gegenüber Kritik	9,5	0,431
46	Streben nach gesellschaftl. Aufstieg	35	0,340
55	gerecht	20	0,400
44	soziale Hilfsbereitschaft	39,5	0,317
58	kollegial	36	0,337
36	Geduld	41,5	0,316
22	rechthaberisch	27	0,367
31	Einfühlungsvermögen	16	0,415
3	demokratisch	9,5	0,431
45	Toleranz	3	0,481
75	Vielwisserei	6	0,464
11	selbstherrlich	15	0,418
70	Streber	1	0,523
77	Unterwürfigkeit	7	0,458
74	Überheblichkeit	5	0,466
25	liberal	17	0,412
23	unselbständig	71	0,187

7. Aussagen, die zum üblichen Lehrer-Stereotyp gehören

Item-Nr.	ITEM	Rang C	C
54	gewissenhaft	59,5	0,242
73	Empfindlichkeit gegenüber Kritik	9,5	0,431
62	Erzieher	33	0,343
32	Fähigkeit, Disziplin zu halten	55	0,258
55	gerecht	20	0,400
44	soziale Hilfsbereitschaft	39,5	0,317
66	sozial gerichteter Mensch	21	0,389
56	intelligent	n.s.	
36	Geduld	41,5	0,316
22	rechthaberisch	27	0,367
69	Respektspersonen	23	0,380
18	konservativ	28	0,364
8	gebildet	64,5	0,223
16	psycholog. begabt	61,5	0,236
72	Vorbild	70	0,197
31	Einfühlungsvermögen	16	0,415
26	sachlich	31	0,349
65	Idealisten	48	0,288
45	Toleranz	3	0,481
34	Humor	10,5	0,427
75	Vielwisserei	6	0,464
43	Schwung	30	0,359
11	selbstherrlich	15	0,418
59	kleinlich	13	0,426
76	Weltfremdheit	45,5	0,296

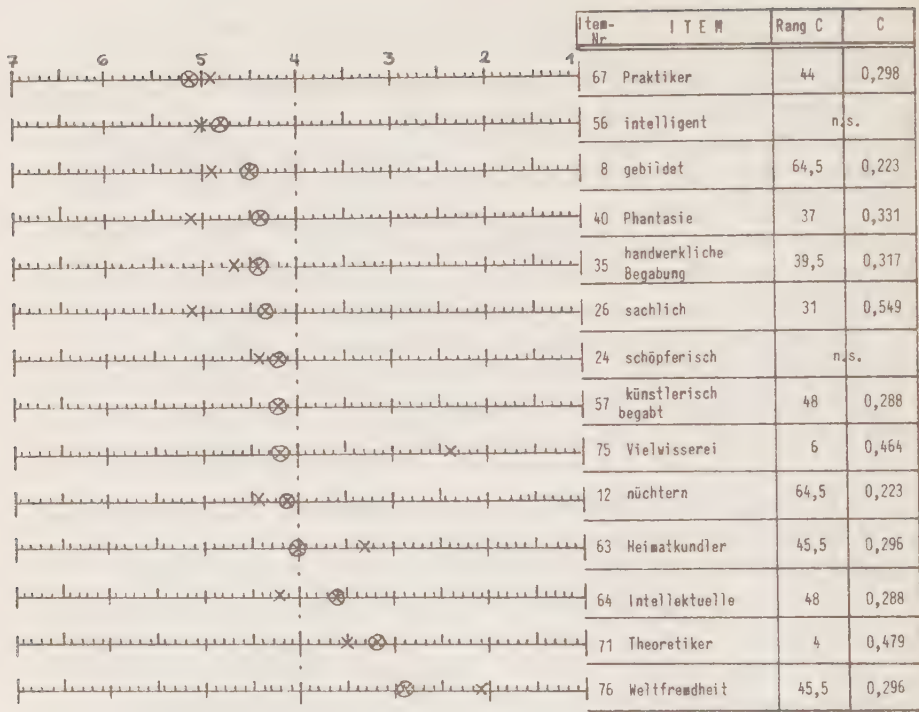
Hört man den Begriff "Lehrer", so schwebt manchem ein Lehrerbild vor, das nicht unähnlich dem des "Lehrers Lämpel" ist. Erstaunlich ist nur, daß das Kollegen-Fremdbild von Volksschullehrern dem Bild des "Lehrers Lämpel" nicht direkt widerspricht. Hohe Gewissenhaftigkeit wird den Kollegen bescheinigt, aber in gleichem Maße Empfindlichkeit gegenüber Kritik, auch die Tendenz zu Rechthaberei und Vielwisserei, nicht allzu viel Humor, aber ausreichend Geduld, eine nicht zu übersehende Tendenz zum selbstherrlichen, kleinlichen, vielleicht auch weltfremden Lehrer. Die befragten Lehrer würden sich vermutlich streng gegen eine solche Einschätzung verwahren oder, wie Schuh (1962, S. 44) es ausdrückt, als Beurteilung von "rachsüchtigen" Schülern deklassieren. Trotzdem werden die Lehrer häufig, wenn auch nicht explizit, mit diesem Bild konfrontiert.

In einem Punkt entspricht die Einschätzung der Kollegen der Selbsteinschätzung von Volksschullehrern, was zugleich eine positive Beschreibung zur Folge hat. Die befragten Lehrer glauben, daß ihre Kollegen alle die Voraussetzungen mitbrächten, um brauchbare, akzeptable Lehrer zu werden. Die Kollegen haben demnach auch soziale Einstellungen, die Fähigkeit, Disziplin zu halten, Intelligenz, Geduld, Einfühlungsvermögen, Lehrgeschick und psychologische Begabung.

8. Aussagen über Arbeitshaltung und intellektuelle Eigenschaften

Die befragten Lehrer sehen in ihren Kollegen intelligente, gebildete, mit einiger Phantasie ausgestattete Praktiker, die mittelmäßig künstlerisch, handwerklich, schöpferisch begabt sind, eine merkliche Neigung zur Vielwisserei aufweisen, aber nur geringes Interesse zeigen, die Rolle des Intellektuellen und Theoretikers zu spielen.

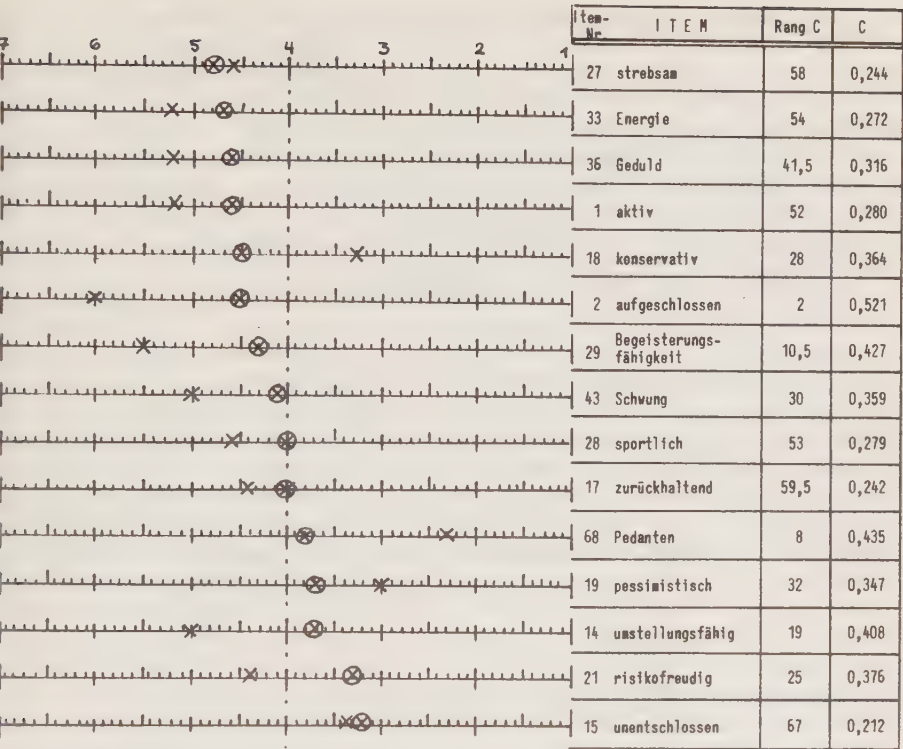
(⊗ : Fremdbild; ✕ : Selbstbild)



9. Aussagen über Aktivität und Arbeitstempo

Nach den vorliegenden Aussagen sind die Kollegen nicht gerade voll von Begeisterungsfähigkeit und Schwung, aber auch nicht allzu pessimistisch, pedantisch, unentschlossen. Es zeichnet sich das Bild vom strebsamen Lehrer mit konservativer Einstellung ab.

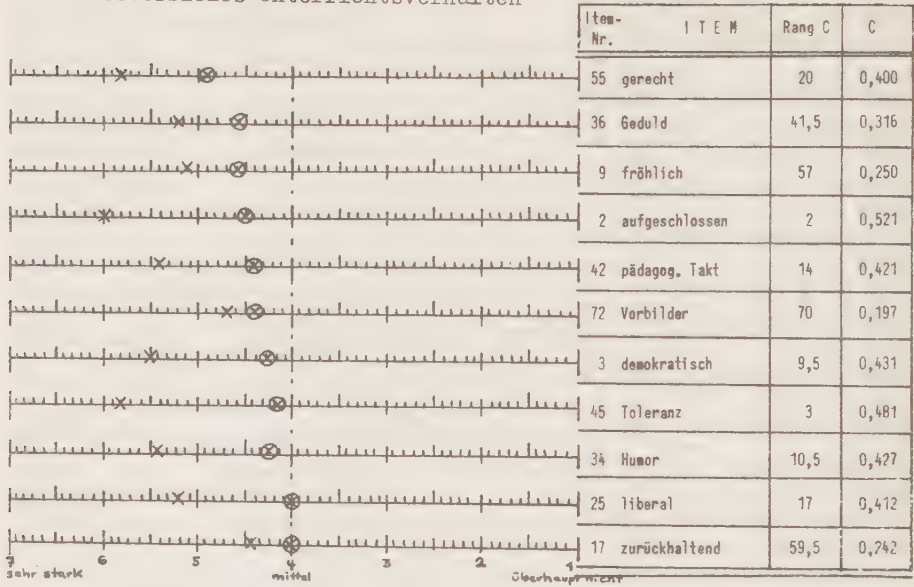
(O : Fremdbild; X : Selbstbild)



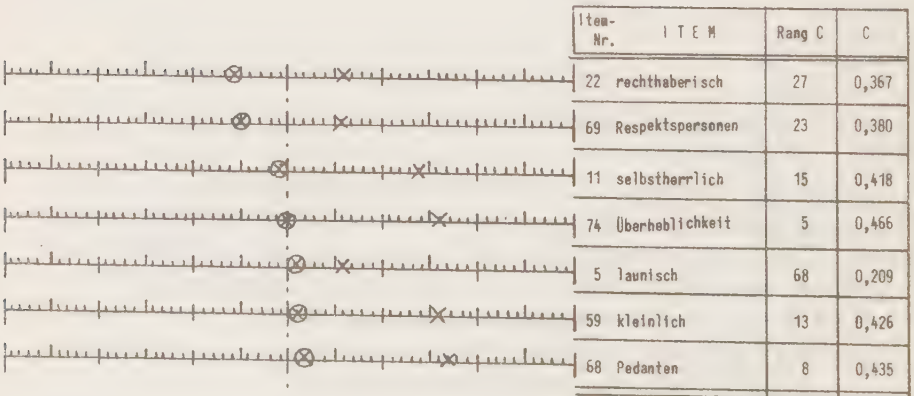
10. Aussagen über reversibles und irreversibles Unterrichts- verhalten

Aus den Urteilen läßt sich die Ansicht der Befragten ersehen, die Kollegen zeigten gleichermaßen reversibles, wie irreversibles Unterrichtsverhalten. Demzufolge wird der Kollege als zwischen den beiden Lehrerleitbildern stehend gesehen, nämlich zwischen dem abgelehnten Schulmeister der alten Lernschule und dem Pädagogen, der bei allen unterrichtlichen Bemühungen primär den Schüler im Auge hat.

reversibles Unterrichtsverhalten



irreversibles Unterrichtsverhalten



11. Aussagen über Merkmale, die Unterrichtsverhalten beeinflussen können

Die folgende Tabelle vermittelt den Eindruck, daß von mittelmäßigen, praktisch begabten Lehrern gesprochen wird, die einen mittelmäßigen Unterricht halten. Dem Unterricht der Kollegen fehlen alle die Schlaglichter, von denen die Beurteiler meinen, sie setzen sie ihrem Unterricht auf. Den Kollegen werden also ausreichend Talente zugeschrieben, um einen mittelmäßigen, keinesfalls schlechten Unterricht zu halten.

Item-Nr.	ITEM	Rang C	C
67	Praktiker	44	0,298
38	Freude am Umgang mit Kindern	26	0,372
62	Erzieher	33	0,343
32	Fähigkeit, Disziplin zu halten	55	0,258
37	Lehrgeschick	n.s.	
39	Organisations-talent	50,5	0,281
35	handwerkliche Begabung	39,5	0,317
31	Einfühlungsvermögen	16	0,415
40	Phantasie	37	0,331
29	Begeisterungsfähigkeit	10,5	0,427
26	sachlich	31	0,349
43	Schwung	30	0,359
12	nüchtern	64,5	0,223
28	sportlich	53	0,279
63	Heimatkundler	45,5	0,296
68	Pedant	8	0,435
71	Theoretiker	4	0,479
76	Weltfremdheit	45,5	0,296

7.2.2.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

1. Unterrichtsverhalten

Im Unterricht der Kollegen wird angeblich mehr belehrt, mehr doziert und mehr befohlen als im Unterricht der Probanden. Die Kollegen stellen nicht das Kind in den Mittelpunkt ihres unterrichtlichen Bemühens, sondern machen das Kind mehr zum Objekt des Unterrichts.

2. auf den Lehrberuf bezogene Aussagen

Die Kollegen bringen Lehrgeschick mit, ebenso alle anderen Fähigkeiten und Eigenschaften, die notwendig sind, um einen brauchbaren Unterricht zu halten. Trotzdem fehlt es den Kollegen an pädagogischem Fingerspitzengefühl.

3. jeden Berufsträger beschreibende Aussagen

Die Kollegen haben alle die Fähigkeiten und Eigenschaften, die notwendig für eine brauchbare, eher mittelmäßige Berufsausübung sind. Neigung zu streberhafter Unterwürfigkeit wird konstatiert.

4. Gemütswerte, Emotionalität

Die Kollegen besitzen nicht genug Gemütswärme und Humor. Die Probanden glauben, im Gegensatz zu ihren Kollegen in ihrem Unterricht Gemüt und Sachlichkeit in ein optimales Verhältnis gebracht zu haben.

5. Optimismus, Freude, Zufriedenheit

Die Kollegen bringen weniger Begeisterungsfähigkeit, weniger Schwung und Humor auf. Sie sind enttäuschter, unzufriedener, pessimistischer als die befragten Lehrer.

6. soziale Einstellungen

Die Probanden glauben, sehr kollegial zu sein. Die Kollegen sind es ebenfalls, aber doch in geringerem Maße. Ganz allgemein zeigen die Kollegen ein geringeres Sozialengagement. Die Sozialeinstellungen entsprechen nicht den Anforderungen, denen, angeblich ein "guter" Lehrer zu genügen hat.

7. Aussagen zum üblichen Stereotyp vom Lehrer

Der Kollege wird zwar nicht als Schulmeister bezeichnet, der Empfindlichkeit gegenüber Kritik, Rechthaberei, Vielwisserei, Selbstherrlichkeit, Kleinlichkeit, Weltfremdheit personifiziert. Trotzdem wird angegeben, daß die Kollegen mehr oder weniger zu schulmeisterlichen Einstellungen neigen.

8. Arbeitshaltung, intellektuelle Eigenschaften

Die Kollegen sind intelligente, gebildete, mit einiger Phantasie ausgestattete Praktiker, die mittelmäßig künstlerisch und handwerklich begabt sind, zu Vielwisserei neigen, aber kaum als Intellektuelle und Theoretiker anzusprechen sind.

9. Arbeitstempo, Aktivität

Die Kollegen werden als strebsame Konservative beschrieben.

10. reversibles und irreversibles Unterrichtsverhalten

Die Kollegen zeigen angeblich nicht in dem Maße reversible Unterrichtsverhaltensweisen, wie es von einem Pädagogen zu verlangen wäre, der das Kind in den Mittelpunkt seines Unterrichtes stellt. Irreversible wie reversible Verhaltensweisen seien zu beobachten.

11. weitere Merkmale, die Unterrichtsverhalten beeinflussen

Aufgrund der Eigenschaften und Fähigkeiten der Kollegen ist es diesen möglich, einen mittelmäßigen, keinesfalls einen schlechten Unterricht zu geben, der den Kollegen auch einigermaßen Freude bereitet.

7.2.3 Determinanten des Kollegen-Fremdbildes

7.2.3.1 Anmerkungen zur Methode der Untersuchung

Im folgenden Abschnitt steht der Versuch zur Diskussion, Bestimmungsgrößen des Fremdbildes zu isolieren. Es soll wenigstens ansatzweise die Frage beantwortet werden, warum die Lehrer unterschiedliche Urteile abgeben. Gäbe es nur eine Größe,

die für die Urteilsabgabe verantwortlich wäre, nämlich die zu beurteilende Personengruppe, so kreuzten alle Testpersonen nur einen Wert an, den jeweiligen Mittelwert. Welches aber sind die Faktoren der Variabilität der Urteilsabgabe? Das ist zugleich die Frage, ob die Unterschiede zwischen den Beurteilern zufallsbedingt sind, oder ob der Variabilität eine Regelmäßigkeit zugrunde liegt.

Um eine mögliche Antwort auf die Frage aufzuzeigen, sei die Hypothese aufgestellt, daß ein wesentlicher Teil der Variabilität der Urteile von einer mehr oder weniger großen Zahl von Determinanten bestimmt wird. Diese Hypothese führt zur Formulierung von Determinanten des Kollegen-Fremdbildes und zwar von solchen Determinanten, deren Wirkung überprüft werden soll. Hypothetische Determinanten seien: 1. Geschlecht der Urteilenden, 2. Alter der Urteilenden, 3. Religion der Urteilenden, 4. Personenstand der Urteilenden, 5. Wohnort der Urteilenden, 6. Klasse, in der die Beurteiler unterrichten. Neben diesen Determinanten gibt es vermutlich noch eine Reihe von Bestimmungsgrößen, über deren Auswirkungen aber hier nichts ausgesagt werden kann. Die Hypothesen werden überprüft, indem Urteile von Personengruppen, die sich hinsichtlich möglicher urteilsbestimmender Merkmale unterscheiden, mit einander verglichen werden (vgl. S.129 ff.).

7.2.3.2 Überblick über die Unterschiede im Kollegen-Fremdbild

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick darüber, welche Items von welchen Determinanten abhängen. Ein Kreuz in der Spalte, in der die verglichenen Untergruppen eingetragen sind und in der Zeile, in der das entsprechende Item steht, gibt Hinweise auf signifikante Unterschiede zwischen den entsprechenden Untergruppen bzw. auf Determinanten.

		männlich - weiblich	Alter unter 30 - (30 - 47)	Alter unter 30 - über 47	Alter (30 - 40) - über 47	katholisch - evangelisch	ledig - verheiratet	Land - Kleinstadt	Land - Großstadt	Kleinstadt - Großstadt	Unterstufe - Oberstufe	Unterstufe - alle Klassen	Oberstufe alle Klassen	Streuung der Gesamtgruppe
														S
1	aktiv													1,17
2	aufgeschlossen													1,20
3	demokratisch	X		X	X			X	X					1,23
4	fleißig		X	X									X	1,09
5	launisch			X	X				X					1,36
6	erzieherisch wirksam													1,04
7	gefühlvoll	X					X							1,10
8	gebildet											X	X	1,10
9	fröhlich								X			X		1,19
10	vom Beruf enttäuscht													1,41
11	selbstherrlich													1,50
12	nüchtern	X												1,10
13	unzufrieden													1,44
14	umstellungsfähig			X										1,29
15	unentschlossen													1,28
16	psycholog. begabt													1,06
17	zurückhaltend													1,21
18	konservativ													1,47
19	pessimistisch													1,28
20	religiös													1,22
21	risikofreudig													1,28
22	rechthaberisch													1,50
23	unselbständig						X		X					1,40
24	schöpferisch													1,24
25	liberal			X	X							X	X	1,20

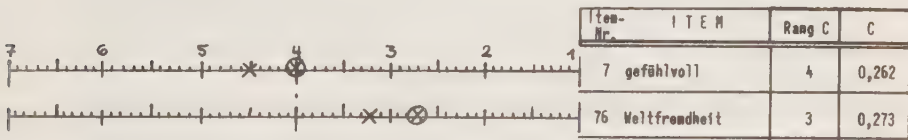
7.2.3.3 Abhängigkeit des Kollegen-Fremdbildes von hypothetischen Determinanten

1. Auswirkung des Geschlechtes des Beurteilers auf die Beurteilung der Kollegen

Bei fünf Items wirkt sich das Geschlecht des Beurteilers nachweislich auf das Urteil aus. Der Koeffizient C ist ein Maß der Stärke der Beeinflussung der Urteilsabgabe durch das Geschlecht. Die fünf Aussagen, die Männer unterschiedlich von Frauen formulieren, sind nach der Höhe des Koeffizienten C geordnet (Rang C) und in dieser Reihenfolge tabelliert.

ITEM NR.	ITEM	Männl.	Weibl.	C	RANG C	$\alpha\%$
45	Toleranz	4,08	4,43	0,316	1	1
3	demokratisch	4,05	4,34	0,311	2	1
76	Weltfremdheit	3,22	2,65	0,273	3	5
7	gefühlvoll	4,53	3,97	0,262	4	5
50	erziehen	5,14	5,58	0,248	5	10
12	nüchtern	3,95	4,30	0,219	6	11

Bei zwei Items kreuzen die Männer im Durchschnitt höhere Werte an. (⊗ : Mittelwerte der Frauenurteile; X : Mittelwerte der Männerurteile)



Bei vier Items kreuzen die Frauen im Durchschnitt höhere Werte an:



Die befragten Frauen sehen ihre Kollegen positiver, eher dem schon beschriebenen Leitbild entsprechend. Nur in einem Punkt schätzen Lehrerinnen die Kollegen "geringer" ein als die männlichen Lehrer, und zwar werden die anderen Lehrer als weniger gefühlvoll beschrieben. Schon im Selbstbild konnte ein Unterschied zwischen Männern und Frauen für das Item "gefühlvoll" festgestellt werden. Im Vergleich zum Selbstbild sehen Frauen die Kollegen weniger gefühlvoll, dafür nüchterner als sich selber. Für andere als das Item "gefühlvoll" besteht kein geschlechtsspezifischer Unterschied zwischen Selbst- und Fremdbild.

Es stellt sich jetzt die Frage, wie die im Vergleich zur Selbsteinschätzung (Frauen: "gefühlvoll" $\bar{X} = 5,53$) geringere Einschätzung der Kollegen in Bezug auf "gefühlvoll" zu deuten ist. Als erstes bietet sich die Überlegung an, die starke Differenz zwischen Selbst- und Fremdbild ließe sich als negative Bewertung der Kollegen interpretieren. Lehrerinnen ziehen die Kollegen der Gefühlskälte (vgl. S. 136 f.). Demgegenüber stehen aber die positiven Aussagen der Frauen über die Kollegen. Eine zweite Deutung steht in Beziehung zu Ergebnissen der Untersuchung mit dem Semantischen Differential. Demzufolge beinhaltet die geringere Einstufung für das Item "gefühlvoll" keine Bewertung. Außerdem wäre möglich, daß sich in dem Urteil ein geschlechtsspezifisches, auf die männlichen Kollegen bezogenes Stereotyp äußert. Leider läßt sich aufgrund der vorliegenden Daten keine Erklärung für den gravierenden Unterschied zwischen Selbst- und Fremdbild der Lehrerinnen bezüglich des Items "gefühlvoll" bestätigen.

Abschließend läßt sich sagen, daß es nicht von großer Bedeutung ist, ob Lehrerinnen oder männliche Lehrer die Kollegen beurteilen. Das Geschlecht der Beurteiler hat keinen wesentlichen Einfluß auf das Kollegen-Fremdbild.

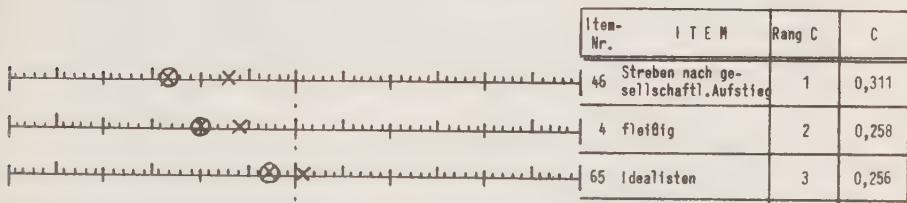
2. Auswirkung des Alters auf das Kollegen-Fremdbild

Die befragten Lehrer wurden zu drei Altersgruppen zusammengefaßt. Die Aussagen jeder Altersgruppe wurde jeweils mit den Aussagen der beiden anderen Altersgruppen verglichen.

2.1 Keine wesentlichen Unterschiede im Kollegen-Fremdbild gibt es zwischen den Lehrern der beiden jüngeren Altersgruppen (Vergleich: Lehrer unter 30 Jahren / Lehrer zwischen 30 und 47 Jahren). Nur drei Items zeigen einen unterscheidenden Einfluß auf.

Item Nr.	I T E M	$\bar{x}$ unter 30	$\bar{x}$ 30-47	C	Rang C	α	%
46	Streben nach gesellschaftl. Aufstieg	4,74	5,27	0,311	1		5
4	fleißig	4,62	5,00	0,258	2		5
65	Idealisten	3,94	4,33	0,256	3		10

Die 30 bis 47 Jahre alten Lehrer (X) gaben bei diesen drei Items im Durchschnitt höhere Urteile ab.



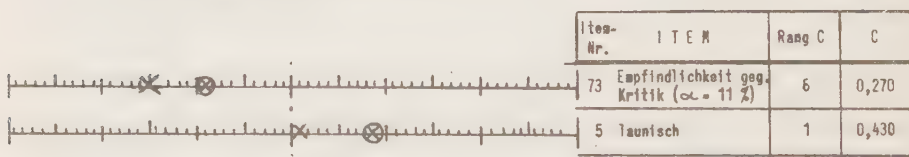
Die 30 bis 47 Jahre alten Lehrer beurteilen die Kollegen ein bißchen besser als die jüngsten Lehrer. Sie schreiben ihnen höheren Idealismus und höheren Fleiß zu. Die Lehrer der mittleren Altersgruppe glauben, nicht nur sie selber, sondern auch die Kollegen seien fleißig. Die jüngsten Lehrer schätzen ihren eigenen Fleiß und den der Kollegen niedriger ein. Außerdem vermuten diese Lehrer ein geringeres Aufstiegsstreben unter den Kollegen.

2.2 Zwischen den 30 bis 47- und den über 47-jährigen Lehrern gibt es bei 6 Items unterschiedliche Beurteilungen der Kollegen. Die ältesten Volksschullehrer sehen die Kollegen erheblich positiver als die Lehrer der mittleren Altersgruppe. Dies Bestreben, Kollegen positiv zu beurteilen, zeigt sich noch stärker, vergleicht man das Fremdbild der ältesten mit dem der jüngsten Lehrer.

Erstaunlich ist folgendes Ergebnis: Die über 47-jährigen sehen sich selber empfindlicher gegenüber Kritik als ihre Kollegen. Angeblich reagieren die Kollegen weniger empfindlich auf Kritik als die Beurteiler. Die ältesten Lehrer beurteilen in diesem Punkt die Kollegen nicht nur positiver als die 30 bis 47 Jahre alten Lehrer, sondern auch positiver als sich selber.

Item Nr.	I T E M	$\bar{X}$	$\bar{X}$	C	Rang C	α %
5	launisch	3,93	3,12	0,430	1	1
3	demokratisch	4,04	4,85	0,306	2	11
62	Erzieher	4,84	5,55	0,303	3	5
25	liberal	4,00	4,58	0,272	4	5
71	Theoretiker	3,07	3,45	0,270	5,5	11
73	Empfindlichkeit geg. Kritik	5,53	4,85	0,270	5,5	11

Bei zwei Items gaben die jüngeren Lehrer (30 bis 47 Jahre) im Durchschnitt höhere Werte an.



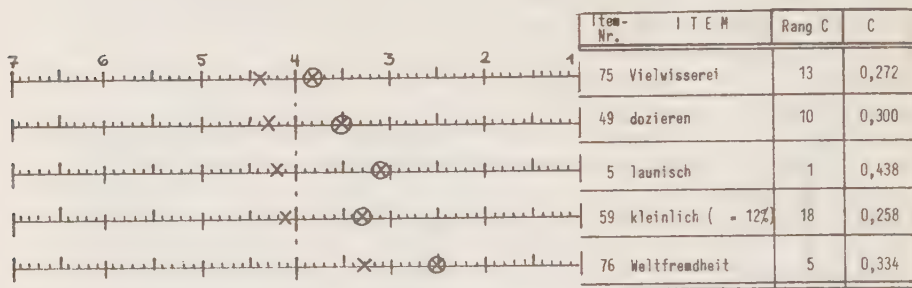
Die älteren Lehrer (über 47 Jahre : $\odot$) kreuzten höhere Werte an als die jüngeren Lehrer (30 - 47 Jahre : $\times$)



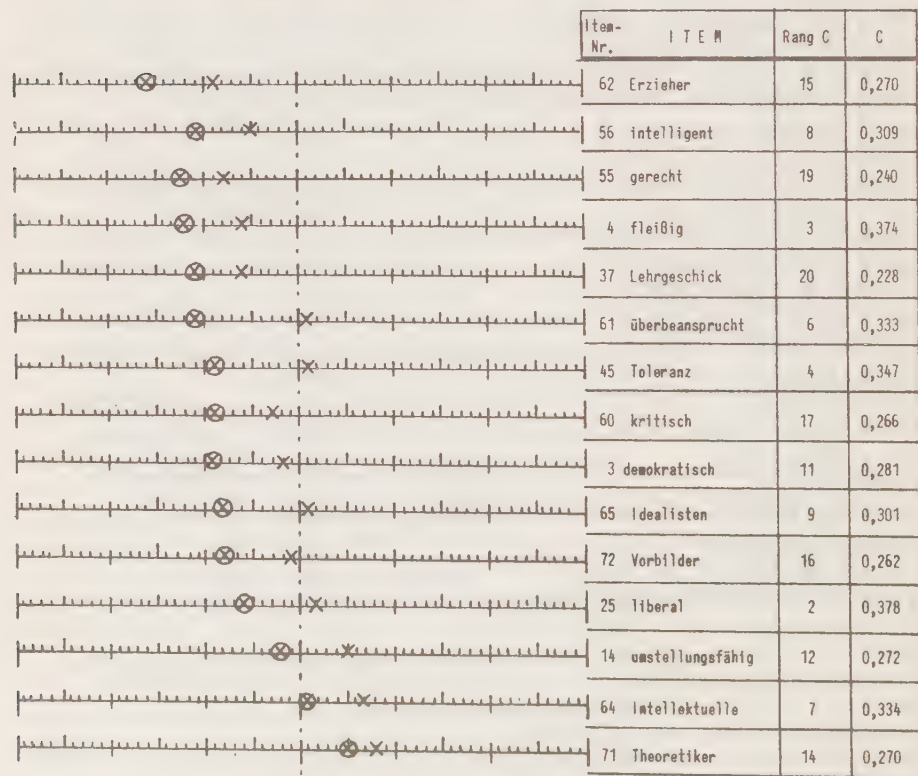
2.3 Zwischen den Lehrern im Alter unter 30 Jahren (X) und denen über 47 Jahren ($\bar{X}$) bestehen bei 20 Urteilen Meinungsverschiedenheiten über das Kollegen-Fremdbild.

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}_{\text{un-}}^{\text{ter 30}}$	$\bar{x}_{\text{über 47}}$	C	RANG C	$\alpha\%$
5	launisch	4,23	3,12	0,438	1	0,1
25	liberal	3,77	4,58	0,378	2	0,1
4	fleißig	4,62	5,15	0,374	3	0,1
45	Toleranz	3,90	4,94	0,347	4	1
76	Weltfremdheit	3,25	2,48	0,334	5	1
61	überbeansprucht	3,90	5,06	0,333	6	1
64	Intellektuelle	3,33	3,94	0,334	7	1
56	intelligent	4,48	5,16	0,309	8	5
65	Idealisten	3,94	4,79	0,301	9	5
49	dozieren	4,26	3,48	0,300	10	5
3	demokratisch	4,16	4,85	0,281	11	5
14	umstellungsfähig	3,54	4,15	0,272	12	10
75	Vielwisserei	4,38	3,82	0,272	13	10
71	Theoretiker	3,17	3,47	0,270	14	5
62	Erzieher	4,90	5,55	0,270	15	5
72	Vorbilder	4,12	4,79	0,262	16	6
60	kritisch	4,32	4,94	0,266	17	5
59	kleinlich	4,10	3,30	0,258	18	12
55	gerecht	4,79	5,15	0,240	19	10
37	Lehrgeschick	4,63	5,07	0,228	20	10

Die jüngsten Lehrer (unter 30 Jahre : X) gaben bei folgenden Items durchschnittlich höhere Werte an:



Die Gruppe der ältesten Lehrer (über 47 Jahre : ⊗) gab bei folgenden Items höhere Werte an:



Die Gruppe der ältesten Lehrer beurteilt die Kollegen erheblich positiver als die jüngsten Lehrer. Daraus resultiert der Eindruck, die Jüngsten ständen den Kollegen besonders negativ gegenüber. Vermutlich ist die Einstellung zu anderen Lehrern gar nicht so geringschätzig. Sie wirkt nur sehr negativ in Bezug auf die ältesten Lehrer und ihr sehr positives Fremdbild. Erstaunlich ist, daß diese positive Kollegen-Fremdbilder durch kein negatives Element gestört werden. Die ältesten Lehrer schreiben anderen Lehrern, natürlich auch sich selber, höheres Lehrgeschick, mehr Idealismus und Fleiß zu als unter 30 Jahre alte Lehrer sich selber zuschreiben. Aus diesen Daten läßt sich die Hypothese formulieren: Die älteren Lehrer wären wegen ihres positiven Kollegen-Fremdbildes die kollegialsten Lehrer, gäbe nicht das selbstgefällige Selbstverständnis Anlaß zu Konflikten. Vielleicht sehen ältere Lehrer alle beruflichen Zusammenhänge durch eine rosarote Brille.

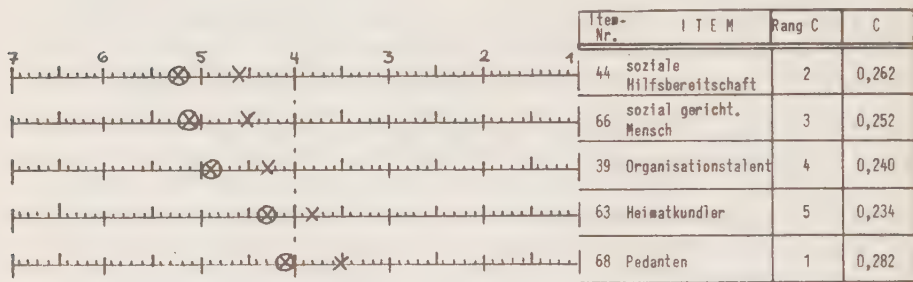
3. Auswirkung der Religionszugehörigkeit auf das Kollegen-Fremdbild

Fremdbildunterschiede lassen sich zwischen evangelischen und katholischen Lehrern nur für fünf Items nachweisen. Die evangelischen Lehrer schreiben den Kollegen hohes soziales Engagement zu, zugleich aber auch Rollen (Heimatkundler, Pedant), die mit konservativen Zügen ausgestattet sind.

Anzumerken ist, daß die befragten katholischen Lehrer sich kollegialer empfinden, als die evangelischen Lehrer es tun.

Item Nr	I T E M	$\bar{x}$ kath.	$\bar{x}$ eväng.	C	Rang C	α %
68	Pedanten	3,45	4,08	0,282	1	5
44	soziale Hilfsbereitschaft	4,55	5,15	0,262	2	5
66	sozial gericht. Mensch	4,53	5,05	0,252	3	5
39	Organisationstalent	4,32	4,89	0,240	4	5
63	Heimatkundler	3,77	4,25	0,234	5	10

Die Mittelwerte der von den evangelischen Lehrern (⊗) abgegebenen Urteile liegen für alle diese fünf Items über dem Durchschnitt der katholischen Lehrer (✕).

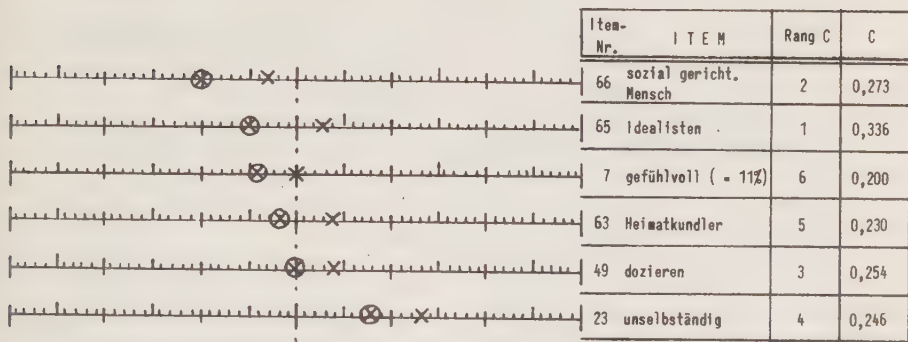


4. Auswirkungen des Personenstandes auf das Kollegen-Fremdbild

Werden die befragten Lehrer nach dem Personenstand in die Gruppe der ledigen und die der verheirateten Lehrer geteilt, so lassen sich folgende Unterschiede im Kollegen-Fremdbild feststellen:

ITEM NR.	ITEM	M led	M verh.	C	RANG C	%
65	Idealisten	3,70	4,47	0,336	1	0,1
66	sozial gerichtete Menschen	4,33	4,95	0,273	2	5
49	dozieren	3,61	4,04	0,254	3	10
23	unselbständig	2,72	3,21	0,246	4	10
63	Heimatkundler	3,60	4,19	0,230	5	10
7	gefühlvoll	3,97	4,39	0,200	6	11

Betrachtet man die Durchschnittswerte der beiden Untergruppen für die fraglichen Items, so liegen die Mittelwerte der verheirateten Lehrer- (X) über denen der ledigen (*).



Verheiratete Lehrer meinen, sehr sozial zu sein. Zugleich sehen sie aber auch in den Kollegen idealistisch und sozial eingestellte Menschen. Ledige Lehrer beurteilen die Kollegen nicht so positiv. Aber auch die Verheirateten sind stärker dazu geneigt, im Unterricht und in der Persönlichkeitsstruktur der Kollegen schwache Stellen zu entdecken (unselbständig, dozieren).

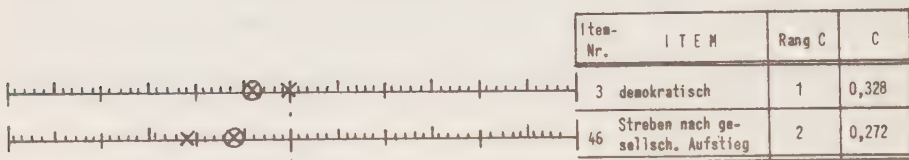
Diese Unterschiede dürften durch das unterschiedliche Alter der Verheirateten und der Ledigen mitbestimmt sein (vgl. S. 132).

5. Der Einfluß des Wohnortes auf das Kollegen-Fremdbild

Der Einfluß des Wohnortes läßt sich bei einer Reihe von Items nachweisen. Bedeutung erlangt die Determinante "Wohnort" nur in Form zweier Merkmalsausprägungen, nämlich "Großstadt" und "Land".

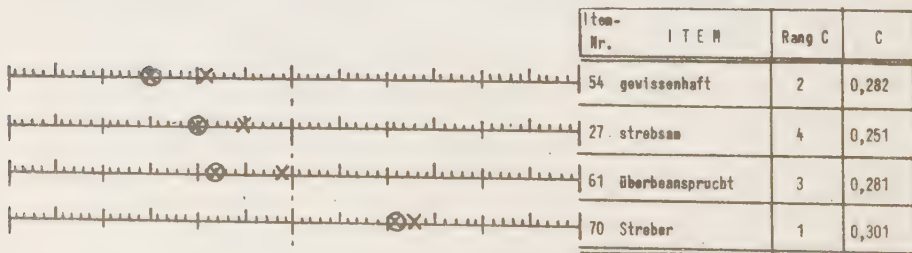
5.1 Landlehrer (X) und Kleinstadtlehrer (⊗) beurteilen die Kollegen fast identisch. Ein bedeutender Unterschied läßt sich nur in der höheren Einschätzung der demokratischen Einstellungen der Kollegen durch die Kleinstadtlehrer feststellen.

Item Nr.	I T E M	$\bar{x}$ Land-	$\bar{x}$ Klein-	C	Rang C	α %
3	demokratisch	3,95	4,40	0,328	1	5
46	Streben nach gesellschaftl. Aufstieg	5,05	4,64	0,272	2	10



5.2 Kleinstadtlehrer (X) beurteilen die Kollegen kaum anders als die Großstadtlehrer (⊗). Unterschiede lassen sich nur für vier Items nachweisen.

ITEM NR.	I T E M	$\bar{x}$ Klein-	$\bar{x}$ Groß-	C	RANG C	α %
70	Streber	2,74	2,88	0,301	1	5
54	gewissenhaft	4,88	5,49	0,282	2	5
61	überbeansprucht	4,12	4,84	0,281	3	10
27	strebsam	4,47	4,99	0,251	4	5



Die befragten Großstadtlehrer schätzen die Kollegen gewissenhafter ein. Ihre Strebsamkeit erscheint ihnen auch stärker als den Kleinstadtlehrern. Die berufliche Inanspruchnahme der Kollegen wird von den großstädtischen Lehrern unterstrichen.

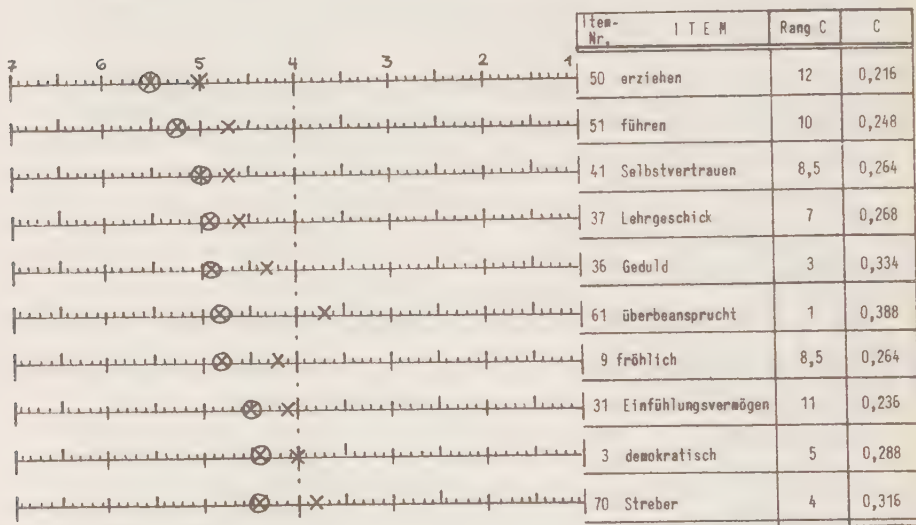
5.3 Unterschiede im Kollegen-Fremdbild von Großstadt- und Landlehrern

Item Nr.	I T E M	$\bar{x}$ Land-	$\bar{x}$ Größ-	C	Rang C	α %
61	überbeansprucht	3,71	4,84	0,388	1	0,1
23	unselbständig	3,34	2,86	0,336	2	1
36	Geduld	4,32	4,88	0,334	3	1
70	Streber	3,84	4,41	0,316	4	5
3	demokratisch	3,95	4,39	0,288	5	5
5	launisch	4,11	3,77	0,282	6	6
37	Lehrgeschick	4,55	4,92	0,268	7	5
41	Selbstvertrauen	4,67	4,96	0,264	8,5	5
9	fröhlich	4,18	4,83	0,264	8,5	5
51	führen	4,66	5,22	0,248	10	10
31	Einfühlungsvermögen	4,05	4,53	0,236	11	10
50	erziehen	4,95	5,47	0,216	12	10

Zu beachten ist, daß unter den Großstadtlehrer der befragten Stichprobe der Anteil an Frauen höher liegt. Dies könnte mit ein Grund für das positive Kollegen-Fremdbild der Großstadtlehrer sein (vgl. S. 130 f.). Die Großstadtlehrer bescheinigen den Kollegen in höherem Maße die Verwirklichung von Unterrichtsaktivitäten, die das Kind in den Mittelpunkt stellen (erziehen, führen, Geduld, demokratisch, Einfühlungsvermögen). Großstadtlehrer scheinen öfter Gelegenheit zu bekommen, in den Kollegen Streber zu sehen. Ihr diesbezügliches Urteil unterscheidet sich nicht nur von dem der Landlehrer, sondern auch von dem der Kleinstadtlehrer. Die Landlehrer beto-

nen ihrerseits die Launenhaftigkeit und Unselbständigkeit der Kollegen.

Merkmale, die Großstadtlehrer (⊗) den Kollegen in höherem Maße zuschreiben.



Merkmale, die Landlehrer (X) ihren Kollegen in höherem Maße zuschreiben.



6. Die Abhängigkeit des Kollegen-Fremdbildes von der Klasse, in der die Beurteiler unterrichten

Gruppiert man die befragten Lehrer danach, ob sie in der Regel auf der Unterstufe, der Oberstufe oder in Klassen der Ober- und Unterstufe unterrichten, so lassen sich zwischen diesen Gruppen Unterschiede im Kollegen-Fremdbild feststellen. Die Lehrer, die sich auf keine Klassenstufe festgelegt haben, scheinen die Variabilität im Kollegen-Fremdbild am stärksten zu verursachen.

6.1 Die Unterschiede zwischen Unterstufen- (⊗) und Oberstufenlehrern (×) fallen kaum ins Gewicht.

Item Nr.	I T E M	$\bar{x}$ Unter	$\bar{x}$ Ober	C	Rang C	α %
45	Toleranz	4,24	4,57	0,298	1	5
35	handwerk. Begabung	4,60	4,21	0,234	2	10

Item-Nr.	I T E M	Rang C	C
35	handwerk. Begabung	2	0,234
45	Toleranz	1	0,298

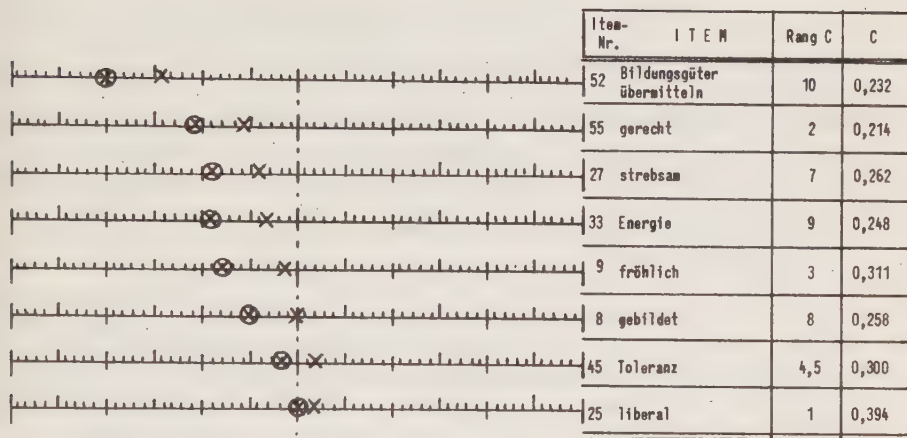
6.2 Die Beurteilung der Kollegen durch Unterstufenlehrer und Lehrer, die alle Klassen unterrichten, ist auffallend unterschiedlich.

Item Nr.	I T E M	$\bar{x}$ Unter	$\bar{x}$ alle	C	RangC	α %
25	liberal	3,98	3,75	0,394	1	1
76	Weltfremdheit	2,71	3,59	0,319	2	5
9	fröhlich	4,79	4,09	0,311	3	5
45	Toleranz	4,24	3,75	0,300	4,5	6
75	Vielwisserei	3,87	4,75	0,300	4,5	5
77	Unterwürfigkeit	3,83	4,84	0,273	6	11
27	strebsam	4,90	4,38	0,262	7	5
8	gebildet	4,51	4,03	0,258	8	10
33	Energie	4,85	4,34	0,248	9	10
52	Bildungsgüter übermitteln	5,95	5,41	0,232	10	10
55	gerecht	5,05	4,63	0,214	11	10

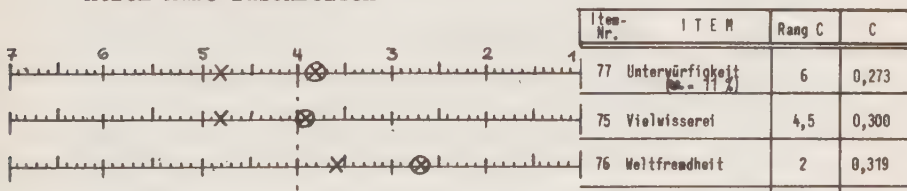
Die Lehrer aller Klassen stehen ihren Kollegen erheblich weniger wohlwollend gegenüber. Sie schreiben ihnen die ganz erhebliche Neigung zu Unterwürfigkeit und Vielwisserei zu, in etwas geringerem Maße Weltfremdheit. Lehrer aller Klassen schreiben den Kollegen außerdem geringere Tatkraft (Energie, strebsam) und geringere Ausprägung nicht-autoritäre Einstellungen (Toleranz, liberal, gerecht) zu.

Die kritische Einstellung der Lehrer aller Klassen hat ein Korrelat in einer, wenn auch nur bedingten selbstkritischen Einstellung. Die Neigung zu Vielwisserei schreiben sich Lehrer aller Klassen selber, aber auch den Kollegen stärker zu, als das die Unterstufenlehrer tun. Das dargestellte Fremdbild stimmt in seiner kritisch-negativen Tendenz mit dem Kollegen-Fremdbild der Lehrer, die jünger als 30 Jahre alt sind, überein. Die Ähnlichkeit verwundert nicht, da sich in der Gruppe der Lehrer aller Klassen viele sehr junge Lehrer befinden.

Merkmale, die Unterstufenlehrer (⊗) den Kollegen in stärkerem Maße zuschreiben



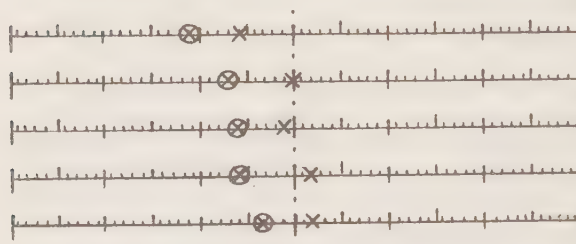
Merkmale, die Lehrer aller Klassen (X) den Kollegen in höherem Maße zuschreiben



6.3 Beurteilungsunterschiede zwischen Oberstufen-Lehrern und Lehrern, die an allen Klassen unterrichten

ITEM NR.	ITEM	$\bar{x}_{\text{Ober}}$	$\bar{x}_{\text{alle}}$	C	RANG C	$\alpha \%$
77	Untervürfigkeit	3,92	4,84	0,515	1	0,1
25	liberal	4,25	3,75	0,376	2	1
4	fleißig	5,06	4,59	0,234	3	10
45	Toleranz	4,57	3,75	0,328	4	5
8	gebildet	4,69	4,03	0,311	5	5
60	kritisch	4,63	4,06	0,279	6	10

Merkmale, die Oberstufenlehrer (⊗) den Kollegen in höherem Maße zuschreiben



Item-Nr.	ITEM	Rang C	C
4	fleißig	3	0,234
8	gebildet	5	0,311
60	kritisch	6	0,279
45	Toleranz	4	0,328
25	liberal	2	0,376

Den Oberstufenlehrern erscheinen die Kollegen erheblich weniger unterwürfig.



Item-Nr.	ITEM	Rang C	C
77	Unterwürfigkeit	1	0,514

Der Vergleich des Kollegen-Fremdbildes der Oberstufenlehrer und der Lehrer aller Klassen spiegelt ebenfalls die kritische, negative Einstellung der Lehrer aller Klassen wider, die bei der Gegenüberstellung mit dem Fremdbild der Unterstufenlehrer schon festgestellt werden konnte, wenn auch jetzt weniger ausgeprägt.

In diesem Zusammenhang wäre noch anzumerken, daß sich Oberstufenlehrer kollegialer sehen als die Lehrer aller Klassen. Das Selbstbild scheint in diesem Punkt mit der Fremdeinschätzung übereinzustimmen.

7.2.3.4 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse über den Einfluß hypothetischer Determinanten auf das Kollegen-Fremdbild

1. Einfluß des Geschlechts der Beurteiler

Das Geschlecht der Probanden spielt bei der vorliegenden Untersuchung keine Rolle für die Art und Weise, wie die Kollegen beurteilt werden. Ein schwacher positiver Trend ist im Kollegen-Fremdbild der Frauen zu entdecken. Darüber hinaus halten Lehrerinnen die Kollegen für erheblich weniger gefühlvoll, zugleich aber auch für nüchterner als sich selber.

2. Einfluß des Alters der Beurteiler

Lehrer im Alter von 30 bis 47 Jahren beschreiben die Kollegen als fleißige Idealisten mit hohem gesellschaftlichem Aufstiegsstreben. Die über 47 Jahre alten Lehrer sehen die Kollegen positiver als alle anderen Gruppen. Sie schreiben den Kollegen sogar geringere Empfindlichkeit gegenüber Kritik zu als sich selber. Die jüngsten Lehrer sehen die Kollegen erheblich weniger positiv als andere Lehrer. Der Unterschied zum Kollegen-Fremdbild der ältesten Lehrergruppe ist ziemlich auffällig.

3. Einfluß der Religion der Beurteiler

Die Auswirkung der Religion auf das Kollegenfremdbild ist unbedeutend. Evangelische Lehrer beschreiben die Kollegen sozialer, aber auch konservativer als katholische Lehrer.

4. Einfluß des Personenstandes der Beurteiler

Unterschiedlicher Personenstand macht sich ebenfalls kaum in unterschiedlichen Urteilen bemerkbar. Verheiratete Lehrer sehen im Kollegen eher den sozialgerichteten, gefühlsbetonten Idealisten. Sie kritisieren aber ebenso den Unterrichtsstil als dozierend.

5. Einfluß des Wohnortes der Beurteiler

Nur bei der Gegenüberstellung von Stadt- und Landlehrern ist der Wohnort als auffällige Determinante nachweisbar. Großstadtlehrer stellen die Kollegen in positivem Lichte dar. Sie

rücken sie näher an ihr pädagogisches Leitbild heran, in dem diejenigen Aktivitäten und Eigenschaften betont werden, die das Kind in den Mittelpunkt des Unterrichtes stellen. Großstadtlehrer scheinen aber auch mit Streßern unter den Kollegen häufiger Bekanntschaft gemacht zu haben als andere Lehrer. Landlehrer sehen mehr negative Züge der Kollegen. Sie betonen stärker deren Launenhaftigkeit und Unselbständigkeit.

6. Die Abhängigkeit zwischen Kollegen-Fremdbild und der Klasse, in der die Beurteiler unterrichten

Der Umstand, ob der Proband immer die gleiche Klasse unterrichtet oder sich auf keine Klasse festgelegt hat, drückt sich auch im Kollegen-Fremdbild aus. Lehrer aller Klassen stehen ihren Kollegen sehr kritisch gegenüber. Sie entdecken an ihnen mehr negative Züge als Ober- oder Unterstufenlehrer. Man stellt die Kollegen als autoritärer, unpersönlicher, energieloser hin. Nach Lehrern aller Klassen neigen die Kollegen zu ungebildeter Vielschere und zu Unterwürfigkeit. Die Ähnlichkeit zum Kollegen-Fremdbild der Lehrer im Alter unter 30 Jahren ist unverkennbar. Ein Grund dafür ist eine größere Anzahl von gleichen Individuen in beiden Gruppen.

7.2.4 Zusammenfassung der Untersuchung zum Kollegen-Fremdbild von Volksschullehrern und Diskussion

1. Der Vergleich von Selbst- und Fremdbild der Volksschullehrer förderte Unterschiede für 92 % der Aussagen zutage. Unterschiedliche Auffassung besteht also für fast alle Merkmale. Die Aussagen über die Berufskollegen stehen aber nicht konträr zum Urteil über die eigene Person. Im wesentlichen schreiben sich Volksschullehrer die positiven Merkmale und Eigenschaften stärker zu als ihren Kollegen. Negative Eigenschaften lehnen die Probanden für sich selber stärker ab als für die Kollegen. Die befragten Volksschullehrer beschreiben sich also erheblich positiver als die Kollegen.

Dieser Befund unterstreicht das Ergebnis der Selbstbild-Untersuchung, daß sich Lehrer sehr positiv, unrealistisch sehen.

Zugleich gibt der Vergleich von Selbst- und Fremdbild Anlaß, eine merkwürdige Stimmung in den Lehrerkollegien zu vermuten. Jeder Proband fühlt sich selber als guter Lehrer und brauchbarer Mensch, schaut aber zugleich auf den Kollegen herab, der sich seinerseits kollegial und makellos sieht, der aber wiederum auf seinen Kollegen herabsieht. Trotzdem besteht ein allseitiges Gefühl der Kollegialität.

2. Die Analyse des Fremdbildes aufgrund der Extremurteile zeigt ebenfalls, daß Kollegen nicht grundsätzlich anders eingeschätzt werden, als die Probanden es für sich tun. Es erfolgt aber eine Akzentuierung der Schwerpunkte. Dabei geht es im wesentlichen wieder um drei Bereiche:

- a) Modernität, Aufgeschlossenheit, Progressivität der Kollegen wird weniger betont (vgl. umstellungsfähig, risikofreudig, konservativ, aktiv).
- b) Auf den Schüler als Subjekt gerichtete emotional engagierte Einstellungen werden hinten gestellt (vgl. führen, Geduld, Erzieher).
- c) Unpersönliche, pflichterfüllende Einstellungen (befehlen, rechthaberisch, Respektperson) werden herausgestellt.

Das Kollegen-Fremdbild unterscheidet sich also in wesentlichen Punkten vom Selbstbild der befragten Volksschullehrer.

3. Volksschullehrer beschreiben ihre Kollegen folgendermaßen: Kollegen belehren, dozieren, befehlen mehr. Sie stellen das Kind weniger stark in den bestimmenden Mittelpunkt ihrer unterrichtlichen Bemühungen. Der Schüler ist im Unterricht der Kollegen weniger Subjekt als Objekt. Allgemein ist ein geringeres Sozialengagement festzustellen. Die Kollegen haben das notwendige Lehrgeschick, bringen alle Eigenschaften für einen brauchbaren Unterricht mit. Sie halten deshalb keinen schlechten, aber auch keinen hervorragenden, eher einen mittelmäßigen Unterricht. Reversibles, wie auch irreversibles Unterrichtsverhalten wird an den Tag gelegt. Es fehlt den Kollegen zudem etwas an pädagogischem Fingerspitzengefühl. Das optimale Verhältnis von Gemütswärme und Sachlichkeit ist nicht vorhanden. Die Kollegen bringen weniger Schwung, weniger Humor und weniger Begeisterungsfähigkeit mit. Sie sind enttäuschter, unzü-

friedener, pessimistischer als die Beurteiler. Neigung zu Unterwürfigkeit, Strebertum, Empfindlichkeit gegenüber Kritik, Vielwisserei, Selbstherrlichkeit, Kleinlichkeit, Weltfremdheit stellen Volksschullehrer an ihren Kollegen fest.

Daraus folgt: Der Kollege entspricht nicht voll den Anforderungen, die man an einen "modernen", "guten" Lehrer stellt. Der "moderne", "gute" Lehrer verbindet in seiner Person und seinen Aktivitäten optimal Gefühlswärme, Sozialengagement, Ansprüche des Kindes und der Gesellschaft; so wenigstens die Meinung von Volksschullehrern. Die Beurteiler glauben, ihrem Leitbild vom modernen, guten Lehrer ziemlich nahe zu kommen. In ihren Augen zeigen die Kollegen hingegen noch eine Reihe von Verhaltensweisen des alten Schulmeisters, des Lehrers der alten Lernschule.

4. Untergruppen der befragten Volksschullehrer unterscheiden sich zum Teil nur sehr unwesentlich bei der Beurteilung der Kollegen. Evangelische und katholische, ledige und verheiratete, männliche und weibliche Lehrer äußern sich jeweils ziemlich ähnlich. Bemerkenswerte Unterschiede im Kollegen-Fremdbild sind zwischen Lehrern unterschiedlichen Alters, unterschiedlichen Wohnortes und unterschiedlicher unterrichteter Klassen zu konstatieren. Lehrer über 47 Jahre sehen Kollegen positiver als alle anderen Lehrer. Diese Gruppe von Volksschullehrern ist viel eher bereit, ihre Kollegen als gute, fleißige, gerechte, demokratische, idealistische Erzieher zu beschreiben. Zu beachten ist, daß die ältesten Lehrer sich selber noch erheblich positiver einschätzen. Einzige Ausnahme hierfür ist die angebliche geringere Empfindlichkeit der Kollegen gegenüber Kritik. Lehrer im Alter unter 30 Jahren zeichnen ein sehr kritisches Kollegen-Fremdbild. Ihre Aussagen sind negativer als die älterer Lehrer. Großstadtlehrer statuen das Kollegen-Fremdbild mit positiven Zügen aus. Sie glauben, daß die Kollegen, natürlich in geringerem Umfang als die Probanden selber, solche Aktivitäten und Eigenschaften betonen, die den Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichtes stellen. Ein negatives Wesensmerkmal wird in der Neigung zum Strebertum gesehen. Landlehrer stehen den Kollegen kritischer als Großstadtlehrern gegenüber. Sie sind stärker dazu geneigt, Nega-

tives zu entdecken. Launenhaftigkeit und Unselbständigkeit der Kollegen wird betont. Lehrer aller Klassen - in dieser Gruppe befinden sich viele sehr junge Lehrer - sehen die Kollegen nicht im besten Licht. Sie sehen mehr negative Eigenschaften als Oberstufen- und Unterstufenlehrer. Sie neigen stärker dazu, die Kollegen als autoritäre, unpersönliche, energielose Lehrer darzustellen, die Unterwürfigkeit und ungebildete Vielwisserei in ihrem Verhalten zum Ausdruck bringen.

5. Nach der Untersuchung von Kratsch und Vathke (vgl. S. 172 , S. 173 .) schätzen dreiviertel der Lehrer das Sozialklima im Kollegium positiv ein. Nur ein Bruchteil von 3 bis 4 Prozent sprechen von einem negativen Sozialklima. Die Untersuchung von Gahlings (vgl. S. 173) und die von Schuh (vgl. S. 173) brachten ähnliche Ergebnisse.

Es verwundert also nicht, wenn die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung befragten Lehrer sich selber und auch die Kollegen als kollegial bezeichnen. Schlußfolgerung: Es herrscht nur eitel Freud und Sonnenschein in den Lehrerkollegien. Der letzten Aussage muß der Nachsatz angefügt werden; - nach Angabe der Lehrer.

Das Sozialklima stellt sich im Bewußtsein der Lehrer positiv dar. Die entsprechende Aussage der Lehrer läßt nur den Schluß auf Einstellungen, Attitüden zu, nicht aber unmittelbar auf die tatsächlichen Sozialverhältnisse. Die Lehreraussage bringt nur kognitive und emotionale Aspekte der Einstellung der Lehrer zum Kollegium zum Ausdruck. Aufgrund des Vergleichs von Selbst- und Fremdbild muß erheblich bezweifelt werden, ob die soziale Einstellung zum Kollegium mit der Wirklichkeit übereinstimmt und ob sich die realen Verhältnisse mit der Meinung von diesen Verhältnissen decken. Um auf die realen Verhältnisse schließen zu können, war es notwendig, auf spezifische Lehreraussagen zu verzichten und auf eine statistische Verarbeitung der Lehreraussagen zu greifen, von der Klärung des Problems erwartet wurde. Der vom Lehrer unabhängige Vergleich von Selbst- und Kollegen-Fremdbild liefert Informationen darüber, in welchem Maß sich zwei Gruppen von Einstellungen entsprechen.

Über Methode und Ergebnisse der Untersuchung wurde in diesem Kapitel berichtet. Fest steht, daß sich Volksschullehrer als positive, ziemlich gute Verkörperung ihres pädagogischen Leitbildes empfinden, den Kollegen hingegen unbefriedigende, unvollkommenen Verwirklichung der entsprechenden Forderungen ankreiden. Die Einstellung der Probanden zu sich selber und zu den Kollegen läßt also kein gutes Sozialklima im Kollegium ahnen. Die Fremdeinschätzung des Kollegen und dessen eigene Selbsteinschätzung müssen miteinander kollidieren. Man fühlt sich mißverstanden, spürt, daß das Verhalten der Kollegen aufgrund der eigenen Vorstellungen nur schwer zuverlässig voraus-sagbar ist, weiß aber nicht, daß die fehlerhafte Prognose primär durch die eigenen Vorstellungen bedingt wird. Das Verhalten der Kollegen wirkt also frustrierend, was dazu führt, daß das Kollegen-Fremdbild immer mehr negative Züge bekommt, was das Verhältnis zu den Kollegen noch schwieriger gestaltet, usw. Solange aber das Selbstbild so positiv ist, fehlt jeder Schlüssel zu einer Verhaltensänderung. Erschwerend kommt hinzu, daß das Selbstverständnis vom sozialen, toleranten Menschen es schwer möglich macht, das Sozialverhältnis als gestört anzunehmen.

Bei diesen Überlegungen handelt es sich, das muß deutlich gesagt werden, um Hypothesen. Tatsache ist die Differenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung. Aufgrund dieser Differenz läßt sich die Hypothese formulieren: Sozialverhältnisse zwischen Lehrern werden durch die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild gestört. Diese Diskrepanz ist Ursache für Unsicherheit und Mißtrauen. Erfolgreiche soziale Kooperation (z. B. team teaching) setzt demzufolge die Veränderung von Selbst- und Kollegen-Fremdbild voraus.

8. Selbst- und Fremdbild von Volksschullehrern aufgrund der Untersuchung mit dem Semantischen Differential

8.1 Anmerkungen zur Methode der Untersuchung

Die bisherigen Aussagen über Selbst- und Fremdbild stützen sich auf nur ein Meßinstrument. Dieses eine Meßinstrument ist wie jedes andere auch mit Fehlern behaftet. Wie groß der Meßfehler ist, läßt sich aus dem Reliabilitätskoeffizienten abschätzen. Darüberhinaus muß die Frage gestellt werden, welche Aussagen auf fehlerhaften Untersuchungsergebnissen beruhen und welche nicht. Um eine Antwort zu finden, d.h. um etwas über die Gültigkeit der Untersuchungsergebnisse auszusagen, wurde ein zweites, vom ersten unabhängiges Meßinstrument herangezogen. Kommt man nämlich auf zwei verschiedenen Wegen zum gleichen Ziel, so stützt das die Wahrscheinlichkeit, daß die Untersuchungsergebnisse Wahres über den Untersuchungsgegenstand aussagen und keine Artefakte darstellen. Wobei aber eingeschränkt werden muß, daß unterschiedliche Ergebnisse noch kein sicheres Indiz für Fehler sind. Das zweite Verfahren könnte ja andere Aspekte des Problems in den Vordergrund heben.

Gerade das zuletzt angesprochene Phänomen ist bedeutsam bei der Beurteilung der Ergebnisse, gewonnen mit dem Semantischen Differential. Beim Semantischen Differential handelt es sich um eine sogenannte generalisierte Einstellungsskala. Diese generalisierte Einstellungsskala hebt durch ihre Methodik andere Züge des Selbst- bzw. Fremdbildes in den Vordergrund, besonders deshalb, weil hier das Stereotyp in drei Dimensionen, Bewertung (Valenz), Aktivität und Potenz, eingespannt wird. Bedenkt man die Möglichkeiten und Schwächen des Verfahrens, so kann man sich mit den Untersuchungsergebnissen in angemessener Weise auseinandersetzen.

Zur Gliederung des folgenden Kapitels einige Worte:
Als erste werden wieder die Ergebnisse der Gesamtstichprobe dargestellt. Um aus dem Gefüge der beurteilten Begriffe besondere Aussagen über das Selbstbild herausholen zu können, wird die Gesamtstichprobe dann nach dem Geschlecht aufgeteilt. Auf diese Art und Weise kann nämlich der Begriff "Lehrer" bzw. "Lehrerin" als Ansatzpunkt zur Beschreibung des Selbstbildes dienen. Dabei wird die in der Methodik des Semantischen Differentials begründete Annahme gemacht, daß aus den Urteilen, die Lehrer zum Begriff "Lehrer" abgeben, auf das Selbstverständnis der Lehrer geschlossen werden kann. Die analoge Überlegung gilt für "Lehrerin". Der Vergleich der einzelnen Faktoren des Begriffes "Lehrer" bzw. "Lehrerin" für weibliche Lehrer der Stichprobe, mit den entsprechenden Faktoren von Vergleichsbegriffen soll differenziertere Aussagen über das Selbstbild ermöglichen. Auf ähnliche Art und Weise kann - wenn auch in engeren Grenzen - speziell auf das Fremdbild geschlossen werden. Daran schließt sich wieder die Frage an, ob und in welchem Maße die Art der Urteilsabgabe von Geschlecht, Alter, Religion, Personenstand, Wohnort und unterrichteter Klasse abhängen.

Bevor auf die Untersuchungsergebnisse eingegangen wird, soll das Untersuchungsverfahren kurz erläutert und begründet werden.

Aus allen möglichen Begriffen, die Schlüsse auf das Selbstverständnis bzw. Fremdbild gestatten, sind aufgrund von Voruntersuchungen ausgewählt worden: "Mutter", "Vater", "Lehrerin", "Lehrer", "Vorbild", "Respektsperson", "Erzieher", "Ich".

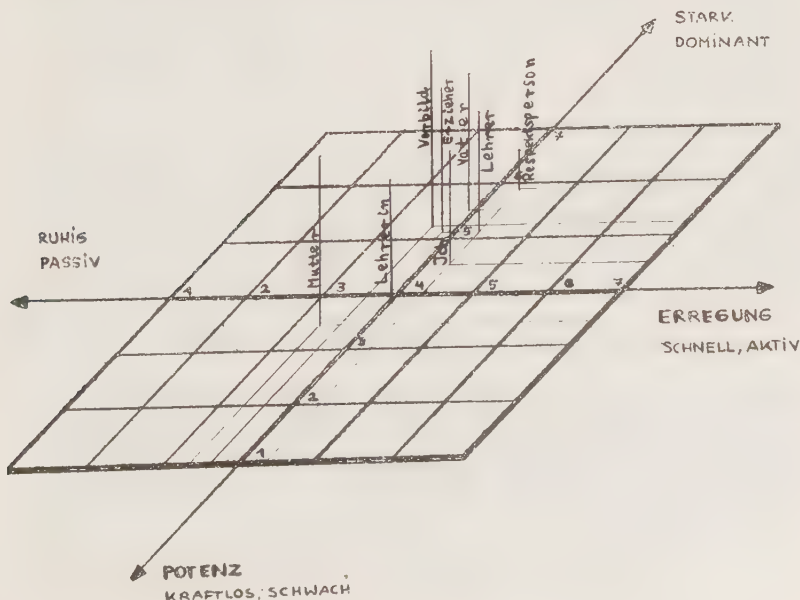
Die Begriffe "Lehrerin" und "Lehrer" bilden für unser Problem die Ausgangs- und Angelpunkte des Begriffsfeldes. Von ihnen aus soll das Selbstverständnis der Probanden als Lehrer erschlossen werden. Der Begriff "Ich" trägt eine individuelle, subjektive Komponente bei. Ohne den Vergleich

der Vorstellungen vom Lehrer bzw. der Lehrerin einerseits und der vom Vater bzw. der Mutter andererseits durchzuführen, fehlte wohl einer der wesentlichen Bezugspunkte bei der Beurteilung von Erziehern und Lehrern. Die Untersuchung der Begriffe "Erzieher", "Respektsperson" und "Vorbild" können zur Klärung des Verhältnisses zwischen Lehrer- und Erzieherrolle beitragen, wie sie ebenso einen Einblick in die Vorstellungen von der Lehrerrolle gestatten und zwar durch Feststellung der Unterschiede zwischen Vorstellungen von der Rolle der Respektsperson, des Vorbildes und des Erziehers.

8.2 Analyse der Aussagen der gesamten Stichprobe

8.2.1 Überblick über die Ergebnisse

Die Aussagen der Lehrer lassen sich graphisch veranschaulichen. Es wurde das Verfahren gewählt, das Osgood (1967, S. 104) schon verwendet hat.



Nach Osgood kann einem Begriff ein Punkt im dreidimensionalen sogenannten Semantischen Raum zugeordnet werden. Dieser Begriffspunkt wird durch drei Koordinaten bestimmt. Im Semantischen Raum handelt es sich bei den drei Koordinaten um die Faktoren "Valenz", "Aktivität" und "Potenz". Aus Gründen der Veranschaulichung kann der Semantische Raum als stereometrischer Raum dargestellt werden. Dem Faktor V (Valenz) entspricht dann das Lot vom Begriffs-Punkt auf die Ebene. Im Fußpunkt des Lotes schneiden sich die Koordinaten der Ebene. Diesen Koordinaten sollen die Faktoren E (Aktivität, Erregung) und P (Potenz) zugeordnet werden.

Dimensionswerte der einzelnen Begriffe:

beurteilte Begriffe	Valenz	Aktivität	Potenz
Erzieher	5,9	3,8	5,1
Vater	5,8	3,9	5,5
Lehrer	5,6	4,3	5,1
Ich	5,5	4,3	4,5
Lehrerin	5,6	4,0	3,9
Vorbild	6,3	3,6	5,2
Respektsperson	4,5	4,3	5,9
Mutter	6,2	3,3	3,5

Der Dimensionswert ist eine Maßzahl der zentralen Tendenz für einen der drei Faktoren. Der Dimensionswert kann eine Zahl größer, gleich 1 und kleiner, gleich 7 sein (vgl. S. 62).

8.2.2 Der Valenzfaktor in den Aussagen der Lehrer

Betrachtet man die Dimensionswerte des Valenzfaktors für die aufgeführten Begriffe, so fällt der Wert 4,5 für Respektsperson auf. Die befragten Lehrer ordneten diesem Begriff

einen mäßig hohen Valenzfaktor zu. Daraus läßt sich schließen: Den Lehrern erscheinen Respektspersonen zwar nicht negativ, aber auch nicht gerade positiv, doch immerhin mit einer positiven Tendenz. Auf den ersten Blick verwundert dies Ergebnis, hatte sich doch gezeigt, daß Lehrer sich nicht als Respektspersonen sehen. Eingedenk beider Ergebnisse bietet sich folgende Überlegung an: Lehrer fühlen sich zwar nicht als Respektspersonen; die Rolle der Respektsperson wird aber, sobald sie andere Leute spielen, zwar nicht abgelehnt, aber auch nicht gerade für ideal angesehen. Die positivste Bewertung erhielten die Begriffe "Vorbild" und "Mutter". Die positivsten Rollen in den Augen von Volksschullehrern sind also die Rollen von Mutter und Vorbild.

Zieht man die Urteilsverteilungen - für die die Dimensionswerte ja nur die Mittelwerte darstellen - zu Rate, so läßt sich kein bedeutender Unterschied ($C \leq 0,2$) zwischen der Beurteilung des V-Faktors des Begriffes "Lehrer" und den V-Faktoren der Begriffe "Erzieher", "Vater", "Ich", "Lehrerin" feststellen. Bedeutendere Unterschiede bestehen zwischen V-Lehrer einerseits und V-Vorbild, V-Respektsperson, V-Mutter andererseits.

verglichene Faktoren	C	$\alpha\%$	verglichene Faktoren	C	$\alpha\%$
V-Lehrer/V-Erzieher	0,129	1	V-Lehrer/V-Vorbild	0,315	0,1
V-Lehrer/V-Vater	0,090	5	V-Lehrer/V-Respektsperson	0,329	0,1
V-Lehrer/V-Ich	0,110	1	V-Lehrer/V-Mutter	0,291	0,1
V-Lehrer/V-Lehrerin	0,079	10			

Es ist also nicht wesentlich, ob "Lehrer" oder dafür "Lehrerin", "Erzieher", "Vater", "Ich" bewertet werden. Aufgrund der Methode des Semantischen Differentials kann geschlossen werden: Die Wertungen beinhaltenden Vorstellungen, im Sinne Osgoods die "attitude", gegenüber Lehrern unterscheidet sich nicht wesentlich von den Wertungen, die man gegenüber Erziehern, Vätern, Lehrerinnen und sich selber hegt.

Setzt man als Vergleichsbegriff "Lehrerin", so treten keine wesentlichen Unterschiede auf zu den Bewertungsfaktoren der Begriffe "Erzieher", "Lehrer", "Ich", "Vater". Wesentliche Unterschiede gibt es zwischen der Urteilsverteilung von V-Lehrerin einerseits und denen von V-Vorbild, V-Respekts-person, V-Mutter.

verglichene Faktoren	C	α %	verglichene Faktoren	C	α %
V-Lehrerin/V-Erzieher	0,109	0,2	V-Lehrerin/V-Vorbild	0,304	0,1
V-Lehrerin/V-Vater	0,093	5	V-Lehrerin/V-Re- spektsperson	0,331	0,1
V-Lehrerin/V-Lehrer	0,079	10	V-Lehrerin/V-Mutter	0,280	0,1
V-Lehrerin/V-Ich	0,140	0,1			

Dies Ergebnis bedeutet (1):

Die Bewertung der Lehrerin unterscheidet sich unwesentlich von der des Erziehers, Vaters, des Lehrers und der eigenen Person. Sie unterscheidet sich aber von der Bewertung des Vorbildes, der Respektsperson und der Mutter.

Bemerkenswert ist der Umstand, daß Lehrer und Lehrerin nicht wesentlich anders bewertet werden als der Vater. Die Mutter hingegen genießt in den Augen der Beurteiler höhere Wert-schätzung als der Lehrer, aber auch als die Lehrerin.

Zu beachten ist, daß hier das Urteil aller Lehrer zum Aus-druck kommt, also auch das der männlichen Lehrer.

8.2.3 Potenz- und Aktivitätsfaktoren in den Aussagen der Lehrer

8.2.3.1 Analyse des Lehrer-Bildes

Hierbei handelt es sich um den Vergleich der dem "Lehrer" von der Gesamtgruppe zugeschriebenen Aktivitäts(E)- und Potenz(P)-Faktors mit den E- und P-Faktoren anderer Begriffe.

- (1) Im folgenden wird unmittelbar von den Urteilen der Lehrer auf die entsprechende Vorstellung geschlossen, da das Verfahren dafür validiert ist.

Die Einschätzung der Aktivität und Potenz der Begriffe "Vorbild", "Erzieher", "Vater", "Lehrer", "Ich" weist diesen Begriffen einen ähnlichen Stellenwert im Semantischen Raum zu. D.h. Stärke, Dominanz und Aktivität von Vorbild, Erzieher, Vater, Lehrer wird etwa gleich gesehen. Davon unterscheidet sich die Vorstellung, die die Befragten sich von der Stärke einer Respektsperson machen. Eine Respektsperson ist in den Augen der Lehrer und Lehrerinnen stärker und dominanter als ein Vater. Bezüglich des P-Faktors unterscheidet sich von der Respektsperson am stärksten die Mutter. Von den aufgeführten Begriffen weichen "Mutter" und "Respektsperson" für den P-Faktor am stärksten, wenn auch nicht gleichsinnig, von "Lehrer" ab. Die Mutter wird verhältnismäßig ruhig, nicht erregt und nicht stark, dominant, eher mit einer leichten Tendenz zur Schwäche, eingeschätzt. Das Bild der Lehrerin zeigt ähnliche Tendenzen, doch wird die Lehrerin bezüglich Aktivität näher an den Lehrer herangerückt.

Einer weiteren Analyse der Ergebnisse wird die Frage nach wesentlichen Unterschieden zwischen Urteilsverteilungen zugrunde gelegt.

verglichene Urteilsverteilungen	Aktivität		Potenz		Valenz
	C	α %	C	α %	C
Lehrer/Erzieher	0,182	0,1	0,109	0,1	0,129
Lehrer/Vater	0,154	0,1	0,153	0,1	0,030
Lehrer/Ich	0,131	0,1	0,265	0,1	0,110
Lehrer/Lehrerin	0,091	5	0,367	0,1	0,079
Lehrer/Vorbild	0,252	0,1	0,166	0,1	0,315
Lehrer/Respektsperson	0,219	0,1	0,328	0,1	0,329
Lehrer/Mutter	0,310	0,1	0,425	0,1	0,291

Die Urteilsverteilung für den Aktivitätsfaktor des Begriffes "Lehrer" unterscheidet sich nur unwesentlich von denen der Begriffe "Vater", "Ich", "Lehrerin". Das gleiche gilt für

den Potenzfaktor der Begriffe "Erzieher" und "Vater". Außerdem unterscheidet sich die Urteilsverteilung des P-Faktors von "Lehrer" kaum von denen der P-Faktoren der Begriffe "Erzieher", "Vater", "Vorbild".

Die Äußerungen der Gesamtgruppe der Lehrer zu Aktivität und Stärke, Dominanz des Lehrers entsprechen dem, was auch über Erzieher und Vater gesagt wird.

Die Urteilsverteilungen für E-Lehrer einerseits und für E-Vorbild, E-Respektsperson, E-Mutter andererseits hängen merklich vom beurteilten Objekt ab. Das gleiche gilt für P-Lehrer und P-Ich, P-Lehrerin, P-Respektsperson, P-Mutter.

Zusammenfassend läßt sich feststellen:

Die befragten Probanden schätzen Lehrer nach Wert, Dominanz bzw. Stärke und Aktivität ebenso ein wie Erzieher und Väter. Es besteht also eine erstaunliche Übereinstimmung zwischen Vater-, Erzieher- und Lehrerbild.

Die Vorstellungen vom Lehrer unterscheiden sich von denen der Lehrerin und der eigenen Person nur für Einschätzung der Dominanz und Stärke. Die Beurteiler (Ich) sehen sich privat etwas weniger dominant und stark wie den Lehrer. Die Lehrerin wird schwächer und weniger dominant als der Lehrer eingeschätzt. Die Vorstellungen von Mutter, Respektsperson und Vorbild unterscheiden sich deutlich vom Lehrerbild. Kein wichtiger Unterschied besteht zwischen der dem Lehrer und Vorbild zugeschriebenen Dominanz.

Der Unterschied zwischen Lehrer und Vorbild beruht wesentlich auf der unterschiedlichen Einschätzung der Aktivität. Respektspersonen werden aktiver, natürlich auch dominanter und geringerwertig, Mutter und Vorbild passiver als der Lehrer eingeschätzt.

Bemerkenswerte Unterschiede treten für einen Bereich auf, den man vom Potenzfaktor ausgehend mit Maskulinität umschreiben könnte.

8.2.3.2 Analyse des Lehrerinnen-Bildes

Im folgenden Abschnitt werden den Aktivitäts- und Potenzfaktoren des Begriffes "Lehrerin" die entsprechenden Faktoren der Vergleichsbegriffe gegenübergestellt.

Die Lehrerin wird in Bezug auf Dominanz, Stärke und Aktivität mittelmäßig eingeordnet. Die der Lehrerin zugeschriebene Stärke und Dominanz unterscheidet sich wesentlich von der des Vaters, Lehrers, Vorbildes, Erziehers und der der Respektsperson. Diese Rollen werden stärker mit maskulinen Zügen ausgestattet. Die Vorstellungen von der Lehrerin hingegen entsprechen kaum diesen maskulin orientierten Rollen. Ob dagegen das Bild von der Lehrerin mit typisch weiblichen Zügen ausgestattet oder überhaupt nicht in die Polarität "männlich-weiblich" eingeordnet wird, läßt sich in diesem Rahmen nicht entscheiden.

Der Vergleich der Urteilsverteilungen führte zu folgenden Ergebnissen:

verglichene Urteilsverteilungen	Valenz		Aktivität		Potenz	
	C	α %	C	α %	C	α %
Lehrerin/Erzieher	0,109	0,2	0,107	1	0,344	0,1
Lehrerin/Vater	0,093	5	0,081	n.s.	0,454	0,1
Lehrerin/Lehrer	0,079	10	0,286	0,1	0,458	0,1
Lehrerin/Ich	0,140	0,1	0,142	0,1	0,143	0,1
Lehrerin/Vorbild	0,304	0,1	0,192	0,1	0,371	0,1
Lehrerin/Respektsperson	0,331	0,1	0,214	0,1	0,523	0,1
Lehrerin/Mutter	0,280	0,1	0,255	0,1	0,173	0,1

Für die Urteilsabgabe ist es nicht von wesentlicher Bedeutung, ob die Stärke, Dominanz der Lehrerin oder der eigenen Person eingeschätzt werden. Weiter kommt hinzu, daß kein wesentlicher Unterschied zwischen der Bewertung der eigenen Person (Ich) und der Lehrerin besteht. Es liegt der Schluß nahe, daß das private Selbstverständnis der Befragten dem

Bild der Lehrerin ähnlicher ist und diesem näher kommt als dem Bild des Lehrers. Der Lehrer wird dominanter, stärker gesehen als die Lehrerin und die eigene Person. Das Bild, das man sich von der Lehrerin macht, ist dem einer Respektsperson und eines Vorbildes nicht sehr ähnlich. Die Unterschiede liegen weitgehend in der differierenden Einschätzung der Dominanz und Stärke. Für dieses Merkmal unterscheidet sich die Lehrerin nach Ansicht der Befragten auch vom Erzieher, Vater, Lehrer. Lehrerinnen werden demnach keine maskulinen Züge (Dominanz, Stärke, Autorität) zugeschrieben.

Bezüglich ihrer Aktivität steht die Lehrerin zwischen Mutter, Vorbild (stärkere Tendenz zu ruhig, passiv) und Lehrer, Respektsperson (stärkere Tendenz zu schnell, erregt). Die Lehrerin stellt man sich also ziemlich ausgeglichen vor. Im großen und ganzen ist die so dargestellte Lehrerin nicht anfällig für Eile, Schnelligkeit, Hast, Erregung.

8.2.4 Zusammenfassung der Aussagen der gesamten Stichprobe

1. Lehrer werden ebenso hoch bewertet wie Erzieher, Väter, Lehrerinnen, erheblich höher als Respektspersonen. Die Bewertung der Lehrerin liegt unter der des Vorbildes und der der Mutter, über der der Respektsperson, ist gleich hoch wie die des Vaters, Erziehers, Lehrers.
2. Es besteht eine hohe Übereinstimmung zwischen dem Bild vom Vater, Erzieher und Lehrer. Das Bild des Lehrers wird nicht mit mütterlichen Zügen ausgestattet. Ebenso wenig wird der Lehrer mit der Respektsperson gleichgesetzt. Von Kraft, Stärke, Dominanz, Maskulinität her scheinen mögliche Ausprägungen der Lehrerrolle definiert zu sein.
3. Der Lehrerin werden weder väterliche, noch mütterliche Merkmale zugeschrieben. Die Anzeichen sprechen für die Hypothese, daß die Lehrerin nicht auf ein weibliches, mütterliches Rollenmuster festgelegt wird. Es könnte auch

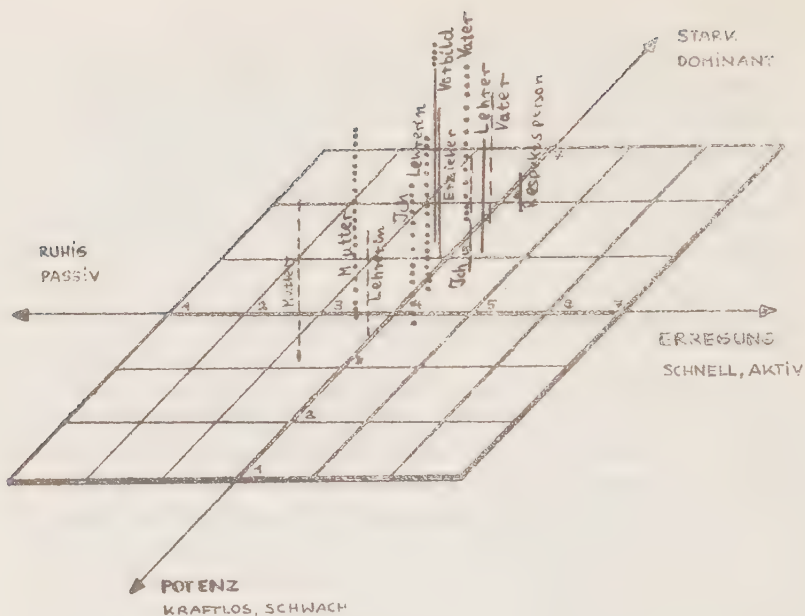
sein, daß die Vorstellungen von der Lehrerinnenrolle nicht von herkömmlichen pädagogischen Rollen wie Vater, Mutter, Vorbild, Erzieher, Lehrer, Respektsperson definiert werden. Daraus folgt aber, daß die Lehrerinnenrolle entweder ziemlich unstrukturiert ist oder auf Rollenmuster wie "mütterliche Freundin", "Ratgeberin" u.ä.m. bezogen ist.

8.3 Geschlechtsabhängige Aussagen der Lehrer

Inwieweit verändern sich die Aussagen vom Lehrer und der Lehrerin, wenn man die Stichprobe der Probanden verändert? Bisher wurde nicht zwischen Lehrer-Untergruppen unterschieden. Die Aussagen der Gesamtgruppe bildeten die Grundlage für die Darstellung des Stereotyps von Lehrer und Lehrerin. Bei diesem Verfahren besteht aber die Schwierigkeit in der Beantwortung der Frage, welche Art von Stereotyp erfaßt wird. Fragt man dagegen nur die männlichen Lehrer nach ihrer Meinung vom Lehrer bzw. von der Lehrerin, so ermöglicht die Antwort Rückschlüsse auf das berufliche Selbstbild der Probanden. Das Urteil der männlichen Lehrer über Lehrerinnen bzw. von Lehrerinnen über Lehrer bietet Einblicke in das Fremdbild. (Diese Ergebnisse werden im Absatz über die Determinanten unter dem entsprechenden Gliederungspunkt dargestellt.)

8.3.1 Überblick über die Ergebnisse

Als erstes eine graphische Veranschaulichung der Ergebnisse, aufgeschlüsselt nach dem Geschlecht der Probanden. Begriffe, für die keine wesentlichen Unterschiede zwischen Frauen und Männern festzustellen waren ($C \leq 0,2$), werden durch eine ununterbrochene Strecke dargestellt (———), Urteile der Frauen mit Punkten (.....), die der Männer mit kurzen Strichen (- - - -).



8.3.2 Selbstbild männlicher Lehrer

Männliche Lehrer ordnen den Begriff "Lehrer" im Vergleich zu anderen Begriffen folgendermaßen ein:

verglichene Urteilsverteilungen	Valenz		Aktivität			Potenz		
	C	%	C	C	%	C	C	%
	Männer	alle	Männer	alle	Männer	alle	Männer	alle
Lehrer/Erzieher	0,137	1	0,130	0,176	0,1	0,182	0,116	5
Lehrer/Vater	0,117	5	0,090	0,135	5	0,15	0,168	0,1
Lehrer/Ich	0,145	1	0,110	0,116	n.s.	0,13	0,118	5
Lehrer/Lehrerin	0,078	n.s.	0,079	0,106	n.s.	0,09	0,445	0,1
Lehrer/Vorbild	0,300	0,1	0,314	0,220	0,1	0,25	0,174	0,1
Lehrer/Resp. person	0,329	0,1	0,329	0,239	0,1	0,21	0,353	0,1
Lehrer/Mutter	0,283	0,1	0,291	0,325	0,1	0,31	0,478	0,1

("alle" bedeutet: Ergebnisse der Gesamtstichprobe)

Die Vorstellungen der männlichen Lehrer vom Lehrer unterscheiden sich kaum von den Vorstellungen der Gesamtgruppe vom Lehrer. Für die männlichen Probanden läßt sich nur der Unterschied zwischen der Einschätzung von Kraft, Stärke, Dominanz des Lehrers und der eigenen Person (Ich) nicht mehr feststellen. Es besteht also kein wesentlicher Unterschied zwischen Lehrer, Vater, Ich, Erzieher. Daraus läßt sich schließen: Männer sehen keinen Unterschied zwischen der beruflichen Rolle als Lehrer, einer väterlichen Rolle und der privaten Rolle. Berufliches und privates Selbstbild scheinen sich zu decken. Lehrer fühlen sich zudem als väterliche Erzieher. Das Gemeinsame der Vorstellungen von Lehrer, Erzieher, Vater, Ich ist die Betonung der Dominanz, Stärke, Kraft, die sich aber deutlich von der angenommenen Dominanz einer Respektsperson unterscheidet. Es zeigt sich also wieder die Tendenz, sich als Lehrer demokratisch, nicht autoritär zu sehen. Auf ein Schlagwort verkürzt heißt das: Lehrer sehen sich männlich stark, aber nicht autoritär, sondern sozial, einführend.

Die Aktivität (Eile, Erregung, Ruhe), die sich Lehrer zuschreiben, ist jeder extremen Ausprägung bar. Man sieht sich nicht erregt, aber auch nicht ruhig passiv. Vorbild und Mutter werden beruhigende, vielleicht passive Merkmale und Eigenschaften zugeschrieben, doch gerade darin unterscheidet sich das eigene Selbstverständnis von passiven, Beruhigung ausstrahlenden Berufsrollen.

Lehrer fühlen sich weder als Respektsperson, noch als Mutter. Die Mutter ist zu ruhig, zu passiv und zu wenig dominant, Die Respektsperson zu dominant, zu autoritär.

8.3.3 Selbstbild weiblicher Lehrer

Die Beurteilung des Begriffes "Lehrerin" durch weibliche Lehrer im Vergleich zu anderen Begriffen:

verglichene Urteilsverteilungen	Valenz		Aktivität			Potenz		
	Frauen	alle	Frauen	alle		Frauen	alle	
	C	α %	C	C	α %	C	C	α %
Lehrerin/Erzieher	0,086	ns	0,10	0,130	10	0,10	0,295	0,1
Lehrerin/Vater	0,060	ns	0,09	0,151	2	0,08	0,407	0,1
Lehrerin/Lehrer	0,087	ns	0,07	0,128	10	0,28	0,314	0,1
Lehrerin/Ich	0,159	0,1	0,14	0,162	1	0,14	0,208	0,1
Lehrerin/Vorbild	0,327	0,1	0,30	0,228	0,1	0,19	0,340	0,1
Lehrerin/Resp.pers.	0,345	0,1	0,33	0,172	1	0,21	0,518	0,1
Lehrerin/Mutter	0,267	0,1	0,28	0,244	0,1	0,25	0,245	0,1

Nimmt man wiederum an, daß von den beurteilten Begriffen auf Vorstellungen geschlossen werden kann, so gilt: Das jeweilige Selbstverständnis der Probandinnen als Privatperson (Ich) unterscheidet sich vom Selbstverständnis als Lehrerin. Im Beruf sieht sich die Lehrerin dominanter, stärker. Im Privatleben kommen feminine Elemente (P-Faktor!) stärker zum Tragen. Das heißt aber nicht, die Lehrerin schiebe sich eine maskuline Berufsrolle zu. Gerade bezüglich des Potenzfaktors unterscheidet sich "Lehrerin" von allen anderen Begriffen, aber nicht nur von Begriffen mit einem Potenzfaktor in Richtung auf "dominanter", "stärker" (Vorbild, Erzieher, Lehrer, Respektsperson), sondern auch von denen in Richtung auf "nicht-stark", "nicht-dominant" (Mutter, Ich).

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß das Mutterbild der Lehrerin nicht wie das Mutterbild des Lehrers zu kraftlos, schwach tendiert. Die Lehrerin sieht sich also weder stark, noch schwach, weder dominant, noch kraftlos. Ebenso empfindet sie sich weder erregt, aktiv, noch ruhig,

passiv. Sie unterscheidet sich hier in ihrem Selbstverständnis von Mutter und Vorbild, d.h. von Mutter und Vorbild, so wie sie sich diese Rolle vorstellt. Mutter, Vorbild tendieren in den Augen der befragten Lehrerinnen zu ruhig, passiv.

Die Beurteilung der eigenen beruflichen Aktivität differiert von der entsprechenden Einschätzung des Erziehers, Vaters, Lehrers, der Privatperson (Ich) und der Respektperson. Zieht man noch den Valenzfaktor in die Überlegungen mit ein, so zeigt sich, daß die Lehrerin die eigene Berufsrolle nicht höher, aber auch nicht geringer einschätzt als die Rolle des Erziehers, Vaters, Lehrers, die der Privatperson (Ich). Höher bewertet werden Mutter und Vorbild, tiefer die Respektperson.

Zusammenfassend läßt sich sagen:

Die Lehrerin sieht sich in Bezug auf Dominanz, Schwäche (Potenzfaktor) und Ruhe, Erregung (Aktivitätsfaktor) ziemlich ausgeglichen, auf ein Mittelmaß ausgerichtet. Sie versteht sich in ihrer beruflichen Rolle nicht als Mutter und auch nicht als Vorbild. Von allen aufgeführten, Lehrpersonen irgendwie charakterisierenden Rollen, unterscheidet sie sich in ihrem Selbstverständnis durch die Auffassung von dominanten, maskulinen Persönlichkeitsmerkmalen.

Welche Merkmale konstitutiv sind für die verhaltensorientierenden Leitbilder der Lehrerin, läßt sich aufgrund der vorliegenden Daten nicht entscheiden. Es sind ziemlich sicher keine mütterlichen und keine maskulinen Merkmale. Möglicherweise orientiert sich die Lehrerin, wie schon berichtet, nicht an herkömmlichen pädagogischen Leitbildern (Erzieher, Vater, Mutter, Vorbild, Respektperson, Lehrer). Der männliche Lehrer scheint sich hingegen auf diese Stereotype auszurichten.

8.3.4 Zusammenfassung der Aussagen von männlichen und weiblichen Lehrern

1. Männliche Lehrer sehen sich als väterliche Erzieher. Sie setzen sich deutlich von Respektspersonen ab. Lehrer sehen sich männlich, stark und ausgeglichen, aber nicht autoritär, sondern sozial, einführend.
2. Lehrerinnen glauben, sehr ausgeglichen zu sein. Ihre Berufsausübung wird nicht von der Rolle der Mutter oder des Vorbildes her definiert.
3. Männliche Lehrer scheinen sich an herkömmlichen pädagogischen Leitbildern zu orientieren (Vater, Erzieher), Lehrerinnen dagegen nicht.

8.4 Determinanten der Lehrerurteile

In diesem Abschnitt soll die Frage beantwortet werden, ob Geschlecht, Alter, Religion, Familienstand, Wohnort, Klasse, in der unterrichtet wird, sich auf die Urteilsabgabe auswirken (vgl. S. 129 ff., S. 203 ff.). Einleitend läßt sich dazu sagen, daß nicht viele Unterschiede zwischen den sich aus obiger Klassifizierung ergebenden Lehrergruppen festgestellt werden konnten. Die angegebenen Determinanten scheinen nicht sonderlich bedeutsam für Differenzen bei der Urteilsabgabe im Semantischen Differential zu sein. Ein wichtiger Teil der interindividuellen Urteilsunterschiede wird durch unbekannte Determinanten oder durch zufällige Umstände verursacht.

Daß sich beim Semantischen Differential so wenig bedeutsame Unterschiede nachweisen lassen, könnte mit der Unspezifität des Untersuchungsinstrumentes zusammenhängen. Zwar sind für die meisten Untergruppen signifikante Unterschiede nachweisbar, denn aufgrund der Konstruktion des Semantischen Differentials ist der Meßfehler ziemlich klein, - aber erhebliche über dem Meßfehler liegende Unterschiede sind selten. Für

bedeutsam wurden nur solche Unterschiede angesehen, deren zugehöriger Kontingenzkoeffizient C größer oder gleich 0,2 ist.

Kein solcher einschneidender Unterschied konnte für die Urteile solcher Lehrer festgestellt werden, die verschiedenen Kirchen angehören, und zwischen solchen Lehrern, die ledig bzw. verheiratet sind. Religion und Personenstand können also nicht für eine unterschiedliche Urteilsabgabe verantwortlich gemacht werden. Demzufolge sind Religion und Personenstand nicht als Determinanten der Lehreraussagen im Semantischen Differential anzusehen.

8.4.1 Das Geschlecht der Probanden als Determinante der Urteilsabgabe beim Semantischen Differential

Geschlechtsbedingte Unterschiede lassen sich für die Beurteilung folgender Begriffe nachweisen:

Begriff	Faktor	C	α %	männlich	weiblich
Ich	P	0,301	0,1	4,82	3,81
Lehrerin	V	0,221	0,1	5,44	5,98
Lehrerin	P	0,293	0,1	3,50	4,41
Mutter	P	0,236	0,1	3,17	3,92
Vater	E	0,225	0,1	4,05	3,75

Meinungsverschiedenheit zwischen Lehrerin und männlichem Lehrer besteht bezüglich Dominanz, Stärke der eigenen Person (Ich), der der Lehrerin und der der Mutter. Die Männer sehen sich privat dominanter, stärker, kraftvoller. Ihrer Meinung nach verkörpern Lehrerin und Mutter eher Schwäche und keinesfalls Dominanz. Die Lehrerin hingegen sieht weder sich selber noch die Mutter kraftlos, schwach. Vermutlich äußert sich hier das übliche Stereotyp des Mannes von der Frau. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die geringere Bewertung der Lehrerin durch den Lehrer.

Lehrerinnen dagegen schätzen sich selber höher ein, als dies Lehrer tun. Geschlechtsspezifisch werden auch Vorbilder beurteilt. Die befragten Frauen bewerten Vorbilder höher als die männlichen Lehrer. Keine Einigkeit besteht ebenfalls bei der Beschreibung des Vaters. Lehrer sehen den Vater etwas aktiver, was vermutlich aus Gründen der Konsonanz des Selbstbildes geschieht; scheint doch das Vaterbild für den Lehrer eine gewisse Leitfunktion zu haben.

8.4.2 Einfluß des Alters auf die Urteilsabgabe

8.4.2.1 Unterschiede zwischen Lehrern unter 30 Jahren und Lehrern zwischen 30 und 47 Jahren

Begriff	Faktor	unter 30 $\bar{x}$	30 - 47 $\bar{x}$	C	α %
Lehrerin	E	3,95	4,45	0,202	0,1

Der einzige wesentliche Unterschied zwischen diesen beiden Altersgruppen liegt in der Auffassung von der Aktivität der Lehrerin. Junge Lehrer rücken die Lehrerin näher in Richtung der Mutter.

8.4.2.2 Unterschiede zwischen Lehrern unter 30 Jahren und Lehrern über 47 Jahren

Begriff	Faktor	unter 30 $\bar{x}$	über 47 $\bar{x}$	C	α %
Lehrer	V	5,51	5,96	0,202	0,1
Lehrerin	V	5,56	6,07	0,212	0,1
Ich	E	4,53	4,07	0,204	0,1
Respektsperson	V	4,39	5,20	0,200	0,1

Daß sich sehr junge Lehrer aktiver sehen, mehr Schwung zu haben glauben (E-Ich), verwundert nicht. Bemerkenswert ist dagegen die unterschiedliche Bewertung von Lehrer, Lehrerin und Respektsperson. Wie sich schon den Ergebnissen des Selbst- und Fremdbild-Fragebogens entnehmen werden konnte, sehen junge Lehrer sich selber und die Kollegen kritischer und negativer als die ältesten Lehrer. Die Untersuchung mit dem Semantischen Differential stützt diesen Befund. Ebenso wie die über 47 Jahre alten Probanden ihre Berufsrolle höher bewerten, schreiben sie der Respektsperson einen höheren Wert zu. Im Rahmen des Selbstbild-Fragebogens ließ sich kein Hinweis dafür finden, daß sich die über 47 Jahre alten Lehrer auch stärker als Respektspersonen sehen. Es scheint sich hier eine höhere Bewertung der Autorität abzuzeichnen, die aber nicht - wenigstens in den Augen der Befragten - verhaltensrelevant wird. Die höhere Bewertung von Autorität beschränkt sich auf die über 47-jährigen, wie der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen ist.

8.4.2.3 Unterschiede zwischen über 47 Jahre alten Lehrern und Lehrern zwischen 30 und 47 Jahren

Begriff	Faktor	$\bar{x}$ 30 - 47	$\bar{x}$ über 47	C	α %
Respektsperson	V	4,41	5,20	0,214	0,1
Mutter	P	3,22	3,72	0,228	0,1

Die ältesten Lehrer sehen die Mutter dominanter, stärker als die Lehrer der mittleren Altersgruppe.

8.4.3 Einfluß des Wohnortes auf die Urteilsabgabe

Der Wohnort, die Umgebung, in der die Probanden leben, ist aufgrund der Erhebungsdaten nicht wesentlich für die Urteilsabgabe im Semantischen Differential.

8.4.3.1 Unterschiede zwischen Land- und Kleinstadtlehrern

Begriff	Faktor	$\bar{x}$ -Land	$\bar{x}$ -Klein- stadt	C	α %
Vorbild	E	3,96	3,62	0,230	0,1
Mutter	P	3,48	3,52	0,213	0,1

Diese Unterschiede drücken sich kaum in den Mittelwerten aus. Sie weisen auf unterschiedliche Homogenität der Untergruppen hin.

8.4.3.2 Unterschiede zwischen Land- und Großstadtlehrern

Begriff	Faktor	$\bar{x}$ -Land	$\bar{x}$ -Groß- stadt	C	α %
Respektsperson	E	4,87	4,11	0,230	0,1
Respektsperson	P	6,08	5,83	0,213	0,1

Landlehrer sehen in Respektspersonen aktivere, schnellere und dominantere, stärkere Menschen.

8.4.3.3 Unterschiede zwischen Kleinstadt- und Großstadtlehrern

Zwischen den genannten beiden Lehrergruppen besteht nur ein Unterschied, der sich zudem nicht im Mittelwert ausdrückt, sondern nur Hinweis auf eine unterschiedliche Urteilshomogenität bzw. Heterogenität der Gruppen liefert.

Begriff	Faktor	$\bar{x}$ -Klein- stadt	$\bar{x}$ -Groß- stadt	C	α %
Mutter	P	3,52	3,56	0,224	0,1

8.4.4 Zusammenhang zwischen unterrichteter Klasse und Urteil im Semantischen Differential

Gruppiert man Lehrer danach, ob sie gewöhnlich nur Unterstufenklassen bzw. Oberstufenklassen unterrichten oder sich auf keine Klassenstufe festgelegt haben, so ergeben sich Stichproben, von denen aus auf die Urteilsdeterminante "unterrichtete Klasse" geschlossen werden kann. Die genannten Gruppen sind nicht nur von der unterrichteten Klasse, sondern zudem auch noch von Geschlecht, Alter, Personenstand abhängig (vgl. S. 130 ff). Die Gruppierung unter dem Hauptaspekt der unterrichteten Klasse ermöglicht es, eine Reihe von Unterschieden aufzudecken, die aber jeweils in ihrem Ausmaß nicht überschätzt werden dürfen.

8.4.4.1 Unterschiede zwischen Unterstufen- und Oberstufenlehrern

Begriff	Faktor	$\bar{x}$ Unterstufe	$\bar{x}$ Oberstufe	C	α %
Vater	V	6,03	5,74	0,196	0,1
Vater	E	3,87	3,97	0,203	0,1
Lehrer	P	5,25	5,18	0,196	0,1
Ich	P	4,06	4,58	0,200	0,1
Lehrerin	V	5,81	5,80	0,240	0,1
Lehrerin	P	4,13	3,60	0,236	0,1
Respektsperson	E	4,44	4,15	0,201	0,1
Mutter	P	3,63	3,29	0,191	0,1

Die Hälfte der Unterschiede resultieren aus einer unterschiedlichen Einschätzung der Stärke und Dominanz der eigenen Person (Ich), der Lehrerin, des Lehrers und der Mutter. Privat beurteilen sich die Unterstufenlehrer weder stark noch schwach. Bei Oberstufenlehrern verschiebt sich das Urteil in Richtung auf Dominanz, Stärke. Lehrerin und Mutter werden dagegen von Unterstufenlehrern im Verhältnis zu Oberstufenlehrern dominant, stark gesehen.

Da verhältnismäßig viele Frauen Unterstufenklassen unterrichten, drängt sich der Schluß auf, die Lehrerin möchte keine betont feminine Rolle spielen. Die Oberstufenlehrer hingegen sehen sich maskulin, stark. Sie schreiben den Unterstufenlehrerinnen weibliche Züge zu, die aber von der Unterstufenlehrerin nicht akzeptiert werden.

Dieser Unterschied im Selbst- und Fremdbild der Lehrerin dürfte zu Spannungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern führen, ein Phänomen, das auch aus der allgemeinen Diskrepanz von Lehrer-Fremdbild und Lehrer-Selbstbild vorausgesagt werden kann. Weiterhin gibt dies Ergebnis der schon geäußerten Vermutung Nahrung, demnach die Lehrerin sich keinesfalls in der Rolle der "Schulmutter" sieht, ebenso wenig, wie sie die der Schulmutter entgegengesetzte Rolle des "männlichen Erziehers", "väterlichen Lehrers" akzeptiert. Die höhere Bewertung der Vaterrolle widerspricht nicht dieser Annahme, denn diese Bewertung muß nicht relevant für den pädagogischen Bereich sein.

8.4.4.2 Unterschiede zwischen Unterstufenlehrern und Lehrern aller Klassen

Begriff	Faktor	$\bar{x}$ Unterstufe	$\bar{x}$ alle Kl.	C	α %
Vater	E	3,87	4,05	0,215	0,1
Vater	P	5,80	5,29	0,272	0,1
Lehrer	V	5,85	5,42	0,202	0,1
Lehrer	E	4,41	4,40	0,198	1
Lehrer	P	5,25	5,09	0,198	0,1
Ich	V	5,77	5,32	0,230	0,1
Ich	P	4,06	4,68	0,250	0,1
Lehrerin	V	5,81	5,27	0,221	0,1
Lehrerin	E	4,05	4,26	0,228	0,1
Lehrerin	P	4,13	3,86	0,219	0,1
Respektsperson	E	4,44	4,69	0,196	1
Vorbild	V	6,53	6,34	0,225	0,1
Mutter	E	3,40	3,30	0,237	0,1
Mutter	P	3,63	3,29	0,209	0,1

Unter den Lehrern aller Klassen befinden sich wenig Frauen, viel Lehrer unter 30, unter den Unterstufenlehrern viel Frauen, wenig Lehrer über 47.

Die Unterstufenlehrer sehen sich auch im Vergleich zu den Lehrern aller Klassen privat (Ich) weniger stark, weniger dominant. Dies Ergebnis entspricht den Erwartungen, sind doch viele junge Männer in der Gruppe der Lehrer aller Klassen. Bedenkt man, daß sich in der Gruppe der Unterstufenlehrer viele Frauen befinden, so verwundert es ebenfalls nicht (vgl. S. 132), Lehrerin und Mutter etwas dominanter gezeichnet wird.

Unterstufenlehrer bewerten Lehrer, Lehrerin, sich selber höher als die Lehrer aller Klassen, was auf die mehrfach erwähnte negativere Einstellung der Lehrer aller Klassen hindeutet. Die Aktivität von Vater, Lehrerin und Respekts-person werden von Unterstufenlehrern geringer eingeschätzt als von Lehrern aller Klassen. Vielleicht ist für dies Urteil das Alter der Probanden verantwortlich zu machen. Die jungen, alle Klassen unterrichtenden Lehrer neigen dazu, alles etwas aktiver zu sehen.

8.4.4.3 Unterschiede zwischen Oberstufenlehrern und Lehrern aller Klassen

Begriff	Faktor	$\bar{x}$ Oberstufe	$\bar{x}$ alle Kl.	C	α %
Vater	P	5,50	5,29	0,219	0,1
Lehrer	V	5,58	5,43	0,194	1
Ich	E	4,09	4,59	0,221	1
Lehrerin	V	5,80	5,27	0,234	0,1
Vorbild	V	6,94	6,15	0,221	0,1
Respektsperson	V	4,94	4,03	0,232	0,1

Erwartungsgemäß schätzen die Lehrer aller Klassen, die zugleich meist auch jünger sind, sich selber auch aktiver ein

als die Vergleichsgruppe. Möglicherweise ist das unterschiedliche Alter auch dafür verantwortlich zu machen, daß Lehrer aller Klassen den Vater weniger dominant sehen. Eine negative Bewertung von Autorität scheint sich auch in der Bewertung der Respektsperson durch die Lehrer aller Klassen bemerkbar zu machen. Der Unterschied für den Bewertungsfaktor von "Vorbild" deutet in die gleiche Richtung.

Die geringere Bewertung von Lehrerin und Lehrer durch Lehrer aller Klassen stützt die aufgestellte These, Lehrer aller Klassen seien negativer, kritischer eingestellt als Lehrer vergleichbarer Gruppen.

8.4.5 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse über Determinanten der Lehreraussagen im Semantischen Differential

1. Die Zugehörigkeit zu verschiedenen Kirchen und unterschiedlicher Personenstand sind nicht für unterschiedliche Urteile verantwortlich.
2. Unbedeutende, uncharakteristische Unterschiede treten zwischen den Urteilen von Lehrern auf, die an verschiedenen Orten unterrichten.
3. Das Lehrer-Fremdbild von männlichen und weiblichen Lehrern zeigt Verwandtschaft mit dem herkömmlichen Geschlechterstereotyp. Männliche Lehrer sehen die Kolleginnen weicher, schwächer als sich selber; bewerten die Lehrerin auch niedriger. Das Lehrer-Fremdbild der Lehrerin hingegen deckt sich ziemlich mit dem Selbstbild männlicher Lehrer.
4. Junge Lehrer bewerten Lehrer, Lehrerin, Respektsperson geringer als die Lehrer der ältesten Altersgruppe. Hand in Hand damit geht eine geringere Selbstbewertung der unter 30-jährigen. Die über 47-jährigen bewerten die Respektsperson höher als alle anderen Lehrer, was eine gewisse Neigung zu patriarchalischen Einstellungen andeutet.

5. Oberstufenlehrer sehen sich dominanter, männlicher als andere Lehrer. Sie betonen die Stärke des Vaters und bewerten Respektspersonen höher. Man könnte von einer Tendenz bei den Oberstufenlehrern sprechen, sich patriarchalisch zu sehen.

Unterstufenlehrer schreiben sich weder männliche noch weibliche Züge zu, obwohl Oberstufenlehrer dieser Gruppe feminine Eigenschaften nachsagen. Lehrer aller Klassen sehen Vater, Mutter, Lehrer, Lehrerin weniger stark und dominant, auch weniger stark und dominant als Unterstufenlehrer. Diese Gruppe bewertet Lehrer, Lehrerin, Vorbild, Respektsperson und sich selber geringer, als die Kollegen es tun. Eine stärkere Neigung sich aktiver, mobiler zu sehen, ist ebenfalls bemerkbar. Vielleicht läßt sich daraus auf eine kritische, antipatriarchalische, nicht-autoritäre Einstellung schließen.

8.5 Ergebnisse der Vergleichsuntersuchung zum Problem des Fremd- und Selbstbildes von Volksschullehrern

1. Lehrer und Lehrerin werden hoch bewertet.
2. Männliche Lehrer und auch ihre Kolleginnen zeichnen ein Bild vom männlichen Lehrer, das ziemlich starke Ähnlichkeit mit dem Bild des Vaters und des Erziehers aufweist, sich aber deutlich von der Respektsperson abhebt. Ältere Lehrer und Oberstufenlehrer betonen stärker die väterlich dominanten Züge ihres Selbstbildes. Eine gewisse Tendenz zum Patriarchalischen ist zu erkennen.
3. Lehrerinnen sehen sich weder mütterlich noch väterlich. Sie scheinen sich im Gegensatz zu männlichen Lehrern nicht an herkömmlichen pädagogischen Leitbildern zu orientieren.
4. Junge Lehrer und Lehrer aller Klassen zeichnen ein im Vergleich zu anderen Lehrern mobiles, weniger dominantes, nicht-autoritäre, möglicherweise sogar selbstkritisches Selbstbild.

9. Das Fremdbild der Eltern vom Volksschullehrer

9.1 Überblick über den Stand der Forschung

Von den Lehrer-Stereotypen der Öffentlichkeit sind vermutlich die am interessantesten, weil am bedeutsamsten für den Lehrer, mit denen Lehrer direkt konfrontiert werden. Mollenhauer (1962, S. 466) verweist darauf, "daß die Rollenerwartungen in verschiedenen Graden prägend wirken, und zwar je in dem Verhältnis zu dem Grad an Genauigkeit, mit dem sie auftreten, und den Sanktionen, mit denen sie verknüpft sind". Damit ist ein wesentlicher Aspekt des Lehrer-Fremdbildes der Eltern angesprochen. Gerade die Eltern haben ganz konkrete Möglichkeiten, mit ihren Vorstellungen auf den Lehrer ihres Kindes einzuwirken. Auf alle Fälle bringen die Kinder die Erwartungen der Eltern mit in die Schule herein (z.B.: "Mein Vater aber hat gesagt ..."). Daneben manifestieren sich die Vorstellungen der Väter und Mütter an Elternabenden, in Elternbeiräten, Schulpflegschaften, in Gemeinderäten. In kleineren Städten und Gemeinden kommt noch hinzu, daß Eltern und Lehrer als Mitbürger und Nachbarn zusammen leben (vgl. Musgrave 1965, S. 232). Dem Lehrer steht also mit den Eltern eine Gruppe gegenüber, die ihre Einstellung zur Schule, und damit auch zum Lehrer, sehr konkret formulieren kann und die die Möglichkeit hat, unmittelbar wirksame Sanktionen zu verhängen, falls Erwartungen nicht erfüllt werden.

Zu diesem Verhältnis Lehrer-Eltern führt Kob (1959, S. 96 f.) an, daß die Bemühungen von Schule und Familie, die Kinder zu erziehen bzw. zu unterrichten, den Lehrer notwendigerweise immer wieder auf die Eltern verweist. "In der Schule steht der Familie eine ... Institution gegenüber, deren jedenfalls offiziell ungebrochener Anspruch auf Erziehung ihrer Kinder auf eine Abgrenzung der pädagogischen Kompetenzen drängt". Hinzu kommt nach Kob, daß gerade die moderne,

immer mehr auf sich selbst konzentrierte Kleinfamilie in mancher Hinsicht viel bewußtere Erziehungsbemühungen entwickelt als die alte, "womit sich das Problem der pädagogischen Funktionsteilung zwischen Eltern und Schule" stellt. Es liegt natürlich nahe vom "Problem der pädagogischen Funktionsteilung" ausgehend auf ein gespanntes Verhältnis zwischen Schule und Eltern, auf kritische, mit negativen Komponenten durchsetzte Einstellungen gegenüber der Schule schließen. Den Einstellungen der Eltern zur Schule liegen aber noch eine Reihe von Faktoren zugrunde. Ein solcher Faktor dürfte das sog. "soziale Motiv" (Kob 1963) der Eltern sein. In der Untersuchung zum Problem der "Erziehung in Elternhaus und Schule" versucht Kob (1963) diese bezügliche Fragen zu klären. Er stellte fest, daß die Eltern "an der Schulerziehung ihrer Kinder in einem außerordentlich hohem Maße engagiert" (Kob 1959, S. 99) sind, besonders weil "die Erziehung der Kinder ... für die Eltern zum großen Teil zu einer Schulfrage geworden ist", da das "erzieherische Interesse" der Eltern weitgehend an die Schule gebunden ist (Kob 1963, S. 36).

Die Schule tritt nicht in der "Rolle eines kooperativen Erziehers" auf und übernimmt in der Kindererziehung nicht nur immer mehr Funktionen von den Eltern; "von mindestens gleich großer Bedeutung ist es nämlich, daß zugleich gerade umgekehrt die Schule der elterlichen Erziehung neue Aufgaben setzt, ja daß sie selbst zum wesentlichen Ziel der Erziehung wird" (Kob 1959, S. 99). Für Kob gilt demzufolge, daß die Schule den Eltern in einer "Doppelrolle" erscheint: "sie ist Erziehungsinstanz, vor allem für die intellektuelle Schulung und die Vermittlung von Grundkenntnissen, und zugleich ist sie für die Kinder ein Bewährungsraum, in dem die wesentlichen Vorentscheidungen für das spätere soziale Schicksal gefällt werden" (Kob 1959, S. 100).

Je nach der Situation von Eltern und Kindern tritt der eine oder andere Aspekt der "Doppelrolle" hervor. Steht die "Funktion der Schule als regulativ für den sozialen Aufstieg und Abstieg, ihre Rolle als Verteilerin der grund-

sätzlichen Sozialchancen" (Kob 1959, S. 101) im Vordergrund, beziehungsweise bestimmt diese Sichtweise in größerem Maße die Erwartungen und Einstellungen der Eltern, so wird die Schule in erster Linie als "Bewährungsraum" (Kob 1963, S. 78) gesehen. Die Eltern ziehen meist aus dieser Auslesefunktion die Konsequenz und sehen als "Aufgabe der Schule ... die Förderung der Begabten" (Kob 1959, S. 102), wogegen als eigene, durch die Schule gesetzte Erziehungsaufgabe die "Förderung der Begabung des einzelnen Kindes bzw. die systemgerechte Demonstration dieser Begabung" (Kob 1959, S. 102) übernommen wird.

Unter dem Aspekt der Schule als "Bewährungsraum des Kindes" erscheint der Lehrer den "Eltern während einer sehr wesentlichen Spanne der normalen Schulzeit, nämlich während der ganzen Grundschuljahre bis zur Entscheidung über den schulischen Aufstieg des Kindes" (Kob 1959, S. 101) als Verteiler von Sozialchancen. Der Lehrer wird somit zum "offiziellen Begutachter des Kindes" (Kob 1959, S. 102), zum "staatlich beauftragten Fachgutachter" (Kob 1963, S. 83), dessen Gutachten bzw. Zeugnisse den weiteren Weg in der Schule und damit den künftigen Sozialstatus bestimmen. Kob stellt weiter fest, daß die dem Lehrer mit allen Konsequenzen übertragene Auslesefunktion sich überwiegend störend auf die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auswirkt: der Lehrer erscheint nurmehr in der Rolle des "Funktionärs der Öffentlichkeit" (Kob 1959, S. 101). Aus dieser Rolle folgt aber auch, daß der Lehrer für die Eltern "die wesentliche Informationsquelle ist, um die Maßstäbe und die Formen der Beurteilung ihres Kindes kennenzulernen". Deshalb erwarten sie auch Auskunft über Methoden und Ziel des Unterrichts, ebenso Anweisungen, "wie sie die Kinder methodengerecht fördern" können, Auskunft über Leistungen des Kindes und dessen Chancen, eine weiterführende Schule zu erreichen. Ebenso soll der Lehrer "in seinem Unterricht ganz auf die Vorbereitung der Kinder

für den Übergang in weiterführende Schulen hinarbeiten" (Kob 1959, S. 102). Die Eltern sehen im Lehrer also auch den "Spezialisten für die Vorbereitung der Ausleseprüfung" und beurteilen ihn auch danach, "wie viele der Schüler seiner letzten Klasse 'weitergekommen' sind" (Kob 1959, S. 102). Im Rahmen dieser Interessen und Bemühungen zeigt sich auch die "Bereitschaft der Eltern zu einer intensiven Kooperation" (Kob 1959, S. 102) mit dem Lehrer. Trotzdem oder gerade deswegen räumen diese Eltern dem Lehrer keine "auf die allgemeine persönliche Entwicklung des Kindes unmittelbar zielende Erzieherrolle" (Kob 1959, S. 103) ein. "Das ist für sie gerade mit seiner Bedeutung und Autorität als Begutachter der Begabung des Kindes unvereinbar" (Kob 1959, S. 103). "Das Ansinnen, den Lehrer als pädagogischen Fachmann bei allgemeinen erzieherischen Schwierigkeiten um Rat zu bitten, wird größtenteils abgelehnt; man glaubt, das Kind damit an den Lehrer gleichsam zu verraten, und würde sich eher an einen Psychiater als an ihn wenden" (Kob 1959, S. 103; vgl. auch Kob 1966, insbesondere S. 181 und S. 188 f.).

Eingrenzend stellt Kob (1959, S. 100; 1963, S. 48 und S. 84 ff.) von solchen Eltern fest, die nicht die Absicht haben, ihre Kinder auf eine weiterführende Schule zu schicken und sie deshalb an der Volksschule belassen, daß sie nicht die Schule als "Bewährungsraum", sondern in erster Linie als "Erziehungsinstanz", als "allgemeine Erziehungsinstitution" sieht. Die Eltern schreiben der Schule eine "erzieherisch entlastende Funktion" zu. Bleibt also das Kind auf der Volksschule, so sind die Eltern bereit, "die Gesamterziehung auf die Schule zu übertragen; die Abnahme der Erziehungsaktivität folgt ... einer zunehmenden Uninteressiertheit an dem Schulerfolg des Kindes" (Kob 1963, S. 84). Die "eigenen erzieherischen Möglichkeiten" "schätzt man gegenüber denen der Schule gering" ein, zugleich werden aber "viel breitere Erziehungsansprüche an die Schule" gestellt (Kob 1959, S. 85). Vom

Lehrer wird eine "viel breitere Erziehungsaktivität erwartet"; er "soll ihnen die Aufgabe der Beschäftigung ihrer Kinder abnehmen", die Kinder zu größerer Disziplin anhalten, er soll ganz allgemein "familiäre Erziehungsfunktionen" übernehmen (Kob 1963, S. 85 f., S. 92; vgl. Kob 1966, S. 280 f.).

Lemberg (1958, S. 275 ff.) sieht das Problem anders als Kob. Er geht von einem "Spannungsverhältnis Lehrer - Eltern" aus. Dieses Spannungsverhältnis ist seiner Meinung nach "durchaus nicht unfruchtbar". "In der gegenwärtigen Phase, in der die alten, erziehungsmächtigen Strukturen der Gesellschaft ihre Wirkung verloren haben und deshalb eine allgemeine pädagogische Ratlosigkeit herrscht, fällt den Lehrern eine beratende Funktion in den Elternhäusern zu".

Die Entscheidung über die bisher angesprochenen kontroversen Hypothesen, setzt empirische Daten voraus, die die vorliegende Untersuchung aber nicht liefern kann.

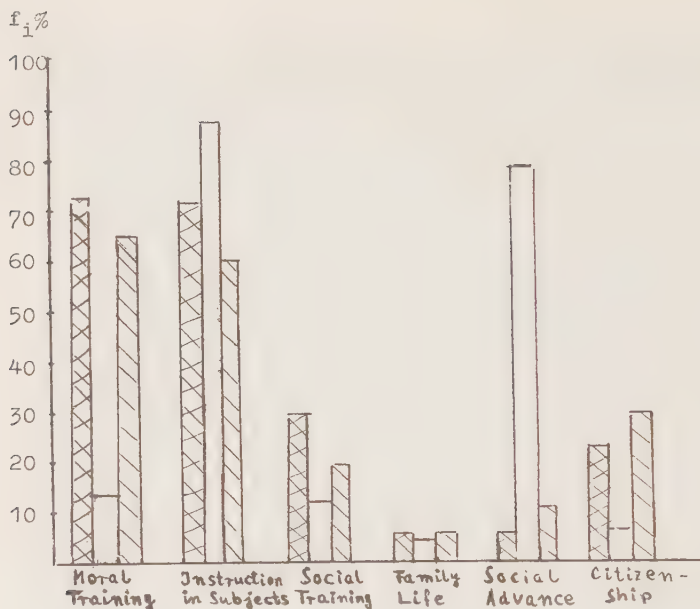
Aus den Arbeiten von Schuh (1962, S. 112) und Gahlings und Moering (1961, S. 189 f.) läßt sich auf Einstellungen der Eltern zur Schule schließen, und zwar aufgrund der Lehrermenung (vgl. S. 74 f.). Nach Aussage der von Schuh befragten Lehrer zeigen sich die Eltern an der Schule uninteressiert. Die "geringe Anteilnahme der Eltern" steht an fünfter Stelle unter 24 Faktoren, die den Lehrer in der Schule stören.

Die Lehrerinnen der Untersuchung von Gahlings und Moering meinten, daß zwei Drittel der Eltern sich freundlich, ein Drittel sich passiv gegenüber der Schule verhalten. Von den Passiven sind nur wenige aggressiv, wobei die Lehrerinnen außerdem weniger Schwierigkeiten mit Vätern zu haben scheinen. Die Eltern sollen nach Auffassung der befragten Lehrerinnen mehr Wert auf die Lehrtätigkeit als auf Erziehung ihrer Kinder durch die Schule legen. Allgemein fühlen sich die Lehrerinnen sehr widersprüchlichen Eltern-Erwartungen gegenübergestellt. Eltern "erwarten, daß die Lehrerin alles nachholt, was die Mütter wissentlich

oder unwissentlich versäumt haben. Das heißt, sie erwarten alles: Manieren, Erziehung, Wissen. Die Lehrerin soll praktisch ein Übermensch sein".

Mit dem Verweis auf eine englische Untersuchung läßt sich der Problemkreis durch interessante Ergebnisse weiter strukturieren. Musgrove und Taylor (1965) versuchten, das Problem der Erwartungen vom Lehrer im Rahmen einer Untersuchung zum Thema "Teachers' and Parents' Concept of the Teacher's Role" zu eruieren. Es zeigten sich Einstellungsunterschiede zwischen Eltern verschiedenen sozioökonomischen Status. 108 Arbeiter, deren Kinder die Grundschule besuchten, wünschten im Gegensatz zu Eltern der Mittelschicht eine breite Auffächerung der Arbeitsziele des Lehrers. Im Gegensatz dazu schrieben 129 Arbeiter-Eltern mit Kindern auf der "secondary school" dem Lehrer eine vergleichsweise eingeschränkte (restricted) Rolle zu, wobei der Lehrer sich insbesondere um soziale Belange und Gegenstände kümmern sollte. Mittelschicht-Eltern dagegen erwarteten vom Lehrer, er möge seine Berufsrolle möglichst weit interpretieren. Arbeiter betonten signifikant stärker als Mittelschicht-Eltern "social advance" als Aufgabe des Lehrers.

Das folgende Diagramm (Musgrove & Taylor 1965, S. 176) stellt die Gewichtungen der Unterrichtsgegenstände heraus, wie sie die Eltern bzw. Lehrer wünschten.



Zeichenerklärung: Lehrerurteil Elternurteil Meinung der Lehrer vom Elternurteil

Bezugnehmend auf eine weitere Untersuchung (Musgrave 1961) fanden Musgrave und Taylor also, "that working class parents of primary school children wished to place far greater responsibility for behaviour-training on teacher than middle class parents, who felt that this was the responsibility of the home". "At the secondary school stage it seems to be middle class parents who make the widest and most general demands on teachers (expect that working class parents have stranger expectations with regard to "social advancement"). Working class parents perhaps look particularly to the school as an ally when

their children are young, vulnerable and exposed to an inauspicious local social environment" (Musgrave & Taylor 1965, S. 176 f.).

Es ist schwierig, die Ergebnisse verschieden angelegter Untersuchungen miteinander zu vergleichen, zumal, wenn es sich um eine englische und eine deutsche handelt. Trotzdem kann man bemerken, daß unter den befragten Engländern kein direkter Zusammenhang zwischen dem Motiv, sozial vorwärts zu kommen, und der Rollenerwartung vom Lehrer zu bestehen scheint. Die Arbeiter, also die Gruppe, die im Gegensatz zur Mittelklasse ein signifikant höheres Bestreben nach Hilfe zum sozialen Aufstieg durch die Schule zeigte, bekundete aber nicht zugleich ein höheres Interesse am Unterricht, wie es im Sinne der Kob'schen Untersuchungen als Hypothese zu formulieren möglich gewesen wäre. Es spricht natürlich für das Kob'sche Untersuchungsergebnis, daß die Eltern der Mittelschicht - deren Kinder sicher einmal eine weiterführende Schule besuchen sollen - einen Teil der Erziehung (behaviour training) als Aufgabe der Familie anzusehen. Hatten doch die Eltern der Kob'schen Untersuchung in der Schule den Ort für eine Begabtenförderung, keine Erziehungsstätte gesehen. Trotzdem bleibt der englische Befund, daß Arbeitereltern, die auch in der Hamburger Stichprobe vertreten waren, diese Tendenz nicht zeigten, sondern in der Schule sogar einen sozialen Schutzraum erblicken, also dem Lehrer in diesem Punkt eher eine familiäre Rolle zuschreiben. Interessant am Gesamtergebnis ist, daß vom Lehrer kaum Hilfe zum "social advance" erwartet wird, aber "moral training", also etwas, das man gewöhnlich mit "Erziehung" bezeichnet. Die Lehrer jedoch, denen eine ganz erhebliche Erziehungsfunktion eingeräumt wird, trotz aller Wertschätzung der Instruktion, - vermeinen, von den Eltern in die Rolle dessen gedrängt zu werden, der nur unterrichten und Hilfe zum "social advance" geben soll.

9.2 Das Fremdbild der Eltern vom Lehrer aufgrund der Untersuchung

9.2.1 Anmerkung zu Methode und Durchführung der Untersuchung

Die Vorstellungen der Eltern vom Lehrer könnte eine eigene Arbeit füllen. Deshalb wurde die Untersuchung zum Lehrer-Fremdbild der Eltern von der inhaltlichen Fragestellung, wie vom Umfang der Befragungs-Stichprobe her gesehen, begrenzt. Die Befragungs-Stichprobe setzt sich nur aus Eltern eines Schulsprengels zusammen. Dieser Schulsprengel liegt 30 km östlich von München. Die dortige Bevölkerung dürfte ziemlich repräsentativ für einen wesentlichen Teil der bayerischen Bevölkerung sein: Bauern, kleinstädtische Gewerbetreibende, Pendler nach München, Akademiker, Arbeiter, Angestellte. Ein Gymnasium befindet sich im Bereich des Schulsprengels, eine Realschule ist 4 km entfernt.

170 Fragebogen (vgl. Anhang) wurden während der Schulzeit an die Kinder aller Klassen verteilt. Nur solche Kinder sollten ihren Eltern einen Fragebogen mit nach Hause nehmen, die sich freiwillig, nach kurzer Erläuterung des Anliegens durch den Versuchsleiter bzw. den Klassenlehrer, dazu bereit erklärten. Die Klassenlehrer sammelten ca. 8 bis 14 Tage später die ausgefüllten Fragebogen wieder ein bzw. gaben unausgefüllte Exemplare an andere Kinder weiter.

Die Verweigerungsquote der Eltern läßt sich vom Versuchsleiter nur ungefähr abschätzen. Sie dürfte etwa bei 50 % liegen. Das ist für das angewandte Verteilungsverfahren ziemlich hoch. Wie aufgrund informeller Informationen zu erfahren war, fand ein großer Teil der Eltern - vermutlich zumeist Eltern, die sich dem gehobenen Mittelstand zuzählen - den Fragebogen "ziemlich blöde". Insgesamt erhielt der Versuchsleiter 107 auswertbare Fragebogen mit zusammen ca. 10 000 Einzeldaten.

Zur Datenerhebung war das Semantische Differential verwendet worden, und zwar aus 4 Gründen:

1. Lehrer-Fremdbild der Eltern und Lehrer-Selbstbild können miteinander verglichen werden.
2. Das Verfahren ist für Eltern ziemlich undurchsichtig, was eine bewußte Vortäuschung falscher Tatsachen erschwert.
3. Eine generalisierte Einstellungsskala ist bei einem so wenig erforschten Problemkreis, wie es das Lehrer-Fremdbild der Eltern darstellt, günstiger, da keine Detailprobleme zur Lösung anstehen.
4. Der Valenz-Faktor ermöglicht es, Schlüsse auf das Berufsprestige des Lehrers zu ziehen, ohne auf das herkömmliche Rangreihenverfahren zurückgreifen zu müssen.

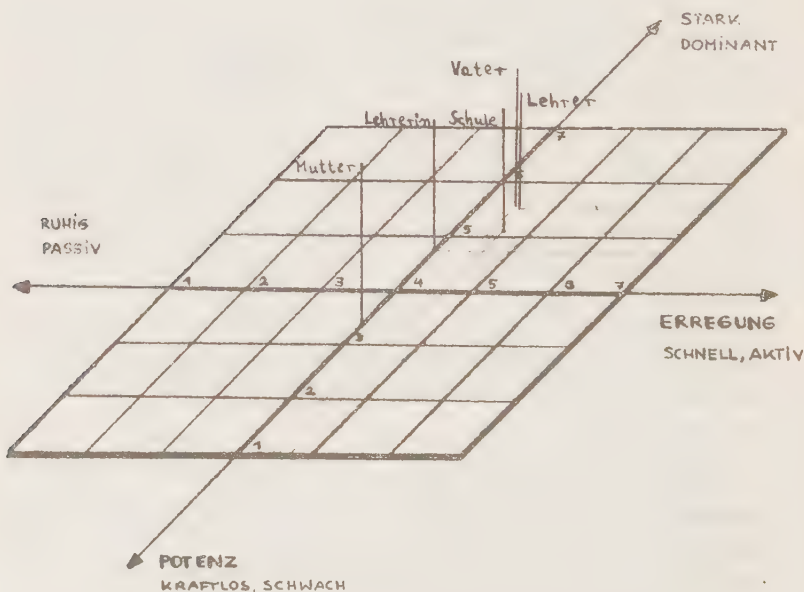
Voruntersuchungen hatten ergeben, daß die Arbeitsmotivation der Eltern nach mehr als fünf oder sechs mal 17 Urteilen einem Nullpunkt entgegenstrebt. Deshalb war es unbedingt notwendig, die zu beurteilenden Begriffe auf fünf zu reduzieren. Als die höchst mögliche Zahl der Begriffe feststand, war die entsprechende Auswahl auch nicht mehr schwer. "Lehrer" und "Lehrerin" sollten über das Fremdbild als solches Auskunft geben. Die Begriffe "Vater" und "Mutter" wurden wieder gewählt, um nähere Angaben über die Vorstellungen der Eltern von Erzieherrollen zu ermöglichen. Der Begriff "Schule" sollte Aussagen über Vorstellungen der Eltern vom Milieu, in dem sich Schüler und Lehrer bewegen, gewährleisten.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in drei Schritten dargestellt, und zwar zuerst die Vorstellungen der Gesamtgruppe der befragten Eltern. Daran schließt sich der Vergleich von Lehrer-Selbstbild und Lehrer-Fremdbild der Eltern an. Abschließend wird nach den Determinanten des Lehrer-Fremdbildes gefragt.

9.2.2 Das Lehrer-Fremdbild der Gesamtstichprobe der befragten Eltern

9.2.2.1 Überblick über die Untersuchungsergebnisse

Die nachfolgende Graphik faßt die Untersuchungsergebnisse zusammen. Die drei Faktoren des Elternurteils, Aktivität (E), Potenz (P) und Valenz (V), sind jeweils als eine der drei Dimensionen eines räumlichen Koordinatensystems dargestellt. Der Valenzfaktor als das Maß der Bewertung – im Sinne Osgoods, als Maß der "attitude" – ist das Lot, das auf einer Ebene errichtet wird. Die Dimensionen der Ebene sollen den Aktivitätsfaktor und den Potenzfaktor darstellen.



Dimensionswerte der einzelnen Begriffe (vgl. S. 62 f.)

Begriff	Valenz (V)		Aktivität (E)		Potenz (P)	
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
Vater	5,83	1,25	4,40	1,99	5,59	1,55
Mutter	6,07	1,21	3,98	2,10	3,33	1,83
Lehrer	5,48	1,24	4,44	1,80	5,56	1,34
Lehrerin	5,72	1,30	3,97	1,81	4,73	1,69
Schule	5,59	1,33	4,56	1,78	5,09	1,68

Die hohen Streuungen beim E-Faktor dürften im wesentlichen auf intraindividuelle Beurteilungsunterschiede, also auf Fehler im Sinne der vorliegenden Untersuchung, zurückzuführen sein.

9.2.2.2 Bewertende Aussagen der Eltern (V-Faktor)

Der Dimensionswert des V-Faktors könnte alle Werte einer 7-stufigen Rating-Skala annehmen, also zwischen 7 und 1 liegen. Da es sich bei den Dimensionswerten um arithmetische Mittel handelt, sind Werte größer als 6 und kleiner als 2 nicht sehr wahrscheinlich, und zwar wegen der Urteilsstreuung. Das Maximum des Dimensionswertes fällt also nicht mit Punkt 7 der Rating-Skala zusammen. Eine untersuchungs-immanente Bestimmung des Maximalwertes des V-Faktors ermöglicht der V-Faktor des Begriffes "Mutter". Man kann wohl sagen, daß das deutsche Mutter-Stereotyp sicherlich mit die höchste Bewertung beinhaltet, die einer Person im allgemeinen zugesprochen wird. 6,07, der Dimensionswert des V-Faktors von "Mutter", dürfte beim durchgeführten Verfahren und der zugrunde liegenden Stichprobe als der höchstmögliche Wert des V-Faktors anzusprechen sein. Vergleicht man die Bewertung der Lehrerin und des Lehrers mit der Bewertung der Mutter, so läßt sich daraus das ab-

lesen, was man etwa mit dem Begriff des Prestiges des Lehrers bzw. der Lehrerin bezeichnen kann.
Der Vergleich führt zu folgenden Ergebnissen:

verglichene Urteilsverteilungen	C	α %	Dimensionswerte	
			V-Mutter	V-Vergleichsbegriff
V-Mutter/V-Lehrerin	0,172	0,1	6,07	5,72
V-Mutter/V-Lehrer	0,288	0,1	6,07	5,48
V-Mutter/V-Schule	0,220	0,1	6,07	5,59
V-Mutter/V-Vater	0,128	1	6,07	5,83

Die Mutter wird von den Eltern anders bewertet als die Lehrerin. Die Unterschiede zwischen beiden Urteilsverteilungen liegen außerhalb des Meßfehlerbereiches. Da aber durch die große Zahl der Urteile bedingt schon unbedeutende Unterschiede außerhalb des Meßfehlerbereiches liegen, muß noch nach dem Ausmaß des Unterschiedes gefragt werden. Der Kontingenzkoeffizient C läßt sich als Maß des Unterschieds interpretieren. C ist aber im vorliegenden Fall ziemlich klein, nämlich 0,172. Der Unterschied zwischen der Bewertung der Lehrerin und der der Mutter ist somit weitgehend unbedeutend, wenn auch nachweisbar. Das heißt also, daß es für die Urteilsabgabe ohne größere Bedeutung war, ob die Befragten ihre Wertvorstellung von der Mutter oder von der Lehrerin zum Ausdruck brachten. Zudem besteht über die hohe Bewertung der Lehrerin keine Meinungsverschiedenheit zwischen den für die Untersuchung gebildeten Elterngruppen.

Welche Lehrerin könnte sich mehr wünschen? Eine höhere Bewertung ist kaum möglich.

Die Bewertung des Lehrers unterscheidet sich natürlich stärker von der Bewertung der Mutter ($C = 0,288$; $\alpha = 0,1$ %). Lehrer werden also geringer bewertet, und zwar in Bezug auf die Mutter. Der Vergleich von V-Lehrer und V-Lehrerin

führt zu keinem greifbaren Unterschied ($C = 0,148$; $\alpha = 0,1 \%$). Der Lehrer wird also nicht gerade überragend schlechter beurteilt als die Lehrerin. Trotzdem zeigt sich in etwa die gleiche Relation, wie sie schon bei den herkömmlichen Berufsprestigeuntersuchungen festzustellen war, bei denen die Lehrerin im Verhältnis zu anderen Frauenberufen sehr hoch eingeschätzt wurde, höher als der Lehrer unter Männerberufen. Man wird aber dem Prestige, der Beliebtheit des Lehrers in den Augen der Eltern, gerechter, vergleicht man die Bewertung des Vaters mit der Bewertung des Lehrers. Ein Unterschied ist hier zwar nachweisbar, aber bedeutungslos ($C = 0,177$; $\alpha = 0,1 \%$). Man könnte also die Bewertung von Vater und Lehrer vertauschen, ohne zu nennenswerten Verschiebungen zu gelangen. Außerdem sind keine bedeutenden Meinungsunterschiede zwischen den Untergruppen der Eltern-Stichprobe zu finden. Zusammenfassend läßt sich die sehr hohe, ja unerwartet hohe Bewertung von Lehrerin und Lehrer herausheben. Lehrer sind also sehr, sehr beliebte und geschätzte Leute. Diese Einschätzung spricht für ein hohes Vertrauen, das Lehrern entgegengebracht wird. Eine bessere Arbeitsgrundlage kann sich kein Lehrer wünschen.

Es stellt sich natürlich die Frage, ob die Lehrer diese Einstellung der Eltern kennen, oder ob sie sich vielleicht sogar unterbewertet fühlen. In einer nicht gerade selten zu hörenden Hypothese (vgl. S. 75 ff.) kommt die Ansicht zum Ausdruck, die Lehrer fühlten sich nicht sonderlich geachtet. Aus der vorliegenden Untersuchung zum Volksschullehrer-Selbstbild läßt sich hingegen entnehmen, daß der größere Teil der Probanden annimmt, ziemlich beliebt zu sein. Sie fühlen sich nicht unterprivilegiert, geben auch nur Minderwertigkeitsgefühle in dem Maß an, wie sie ziemlich verbreitet sein dürften. Demzufolge schätzen Volksschullehrer die bewertenden Einstellungen der Eltern im großen und ganzen richtig ein, wenn auch nicht so hoch

wie sie tatsächlich sind. Neben der beschriebenen Lehrergruppe gibt es eine nicht unbedeutende Anzahl, immerhin 20 bis 25 %, die ihre Beliebtheit und Wertschätzung ganz erheblich unterschätzen. Ihnen wird vermutlich eine ebenso hohe Achtung gezollt wie den Kollegen. Sie nehmen die Wertschätzung der Eltern aber nicht wahr. Dem Vertrauen, das Eltern auch diesen Lehrern entgegenzubringen gewillt sind, dürfte Vorsicht, Mißtrauen, vielleicht sogar Ablehnung, als Resultat der eigenen Unsicherheit, gegenüber stehen.

9.2.2.3 Aktivität und Potenz im Lehrer-Fremdbild der Eltern (E-, P-Faktor)

Anhand des Faktors "Aktivität" lassen sich Aspekte des Lehrer-Fremdbildes feststellen und erläutern, die dem Themenkreis "Eile", "Erregung", "Stille", "Ruhe", "Ausgeglichenheit", "Aktivität", "Passivität" angehören. Die Urteile der Eltern zum Aktivitätsfaktor gruppieren sich für alle fünf Begriffe um den Wert 4. Der Wert 4 ist ziemlich uncharakteristisch, bringt er doch ein "weder-noch", "vielleicht", "möglicherweise" zum Ausdruck. Ein Blick auf die Streuungen der Urteile zum Aktivitätsfaktor weist auf die Möglichkeit eines Meßfehlers hin. Die Streuungen sind zum Teil erheblich größer als die Streuungen beim V- und beim P-Faktor. Da der E-Faktor mit 5 verschiedenen Skalen gemessen wird, gibt es eine intraindividuell und eine interindividuell bedingte Varianz. Die intra-individuelle Varianz kann für den vorliegenden Zusammenhang als Fehlervarianz angesehen werden. Die fünf Skalen sollen ja bei einer Person immer das gleiche messen. Messen die fünf Skalen beispielsweise zwei, mehr oder weniger unabhängige Sachverhalte, so tritt eine Variabilität der Urteile bei ein und derselben Person auf. Zugleich steigt die Wahrscheinlichkeit, uncharakteristische Werte für die zentrale Tendenz zu bekommen. Urteile bei Punkt 1 und bei

Punkt 7 ergeben einen Mittelwert von 4, der weder mit dem einen noch mit dem anderen Urteil etwas gemeinsam hat. Für die folgende Darstellung muß also die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, ein Artefakte zu beschreiben.

Die Eltern sehen Mutter und Lehrerin sehr ausgeglichen. Bei "Schule", "Vater", "Lehrer" zeigt sich eine Tendenz zu Aktivität, Eile, Erregung.

Bedeutsame Unterschiede treten beim Potenzfaktor auf. Ein signifikanter Unterschied besteht zwischen der Beurteilung der Lehrerin und der der Mutter ($C = 0,36$; $\alpha = 0,1 \%$). Erwartungsgemäß neigt das Mutterbild mehr zu "kraftlos", "schwach". Der Lehrerin hingegen werden eher dominante, starke, kraftvolle Züge zugeschrieben. Trotzdem wird die Lehrerin keinesfalls in die Nähe des dominanten, starken Vaters gerückt. Vater- und Lehrerbild unterscheiden sich praktisch nicht von einander. Vater und Lehrer werden als kräftig, dominant, stark, nicht passiv oder ruhig empfunden und sehr hoch bewertet.

Scharf akzentuiert heißt das:

Dem Lehrer wird eine ausgesprochen väterliche Rolle zugeordnet. Das Bild der Lehrerin entspricht weder der Vorstellung vom Vater, noch der von der Mutter.

9.2.3 Vergleich des Lehrer-Selbstbildes mit dem Lehrer-Fremdbild der Eltern

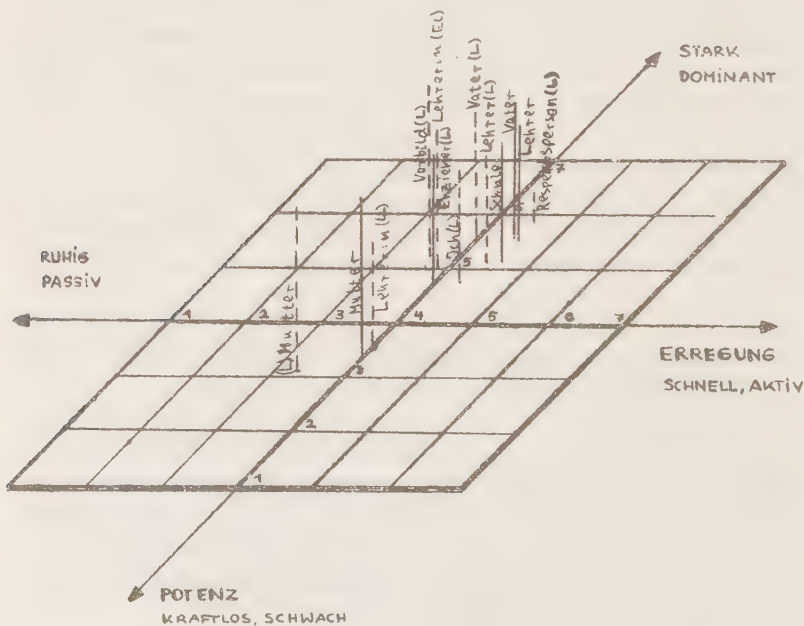
Im Selbstbild der Lehrer, wie im Fremdbild der Eltern konnte die Tendenz festgestellt werden, daß Lehrer und Vater einander weitgehend entsprechen. Die Rolle des Lehrers wird von beiden Gruppen stark mit väterlichen Zügen ausgestattet. Die Rolle der Lehrerin hingegen weist zumeist weder mütterliche, noch väterliche Merkmale auf.

Dem Verhältnis von Lehrer-Selbstbild und Fremdbild der

Eltern soll genauer nachgegangen werden. Insbesondere interessiert die Frage, inwieweit sich die Vorstellungen der Eltern und Lehrer absolut decken bzw. ob nicht nur die gleichen Relationen vorhanden sind. Als Methode bietet sich an, das mit dem Semantischen Differential erfaßte Lehrer-Selbstbild der männlichen bzw. weiblichen Lehrer mit dem Fremdbild der Eltern zu vergleichen.

9.2.3.1 Vergleich der Aussagen von Eltern und männlichen Lehrern

Die folgende Graphik faßt den Vergleich zusammen (Die Urteile der Eltern sind als ununterbrochene Gerade, die der männlichen Lehrer als unterbrochene Gerade eingetragen. "El" bedeutet Eltern, "L" Lehrer.)



Unterschiedliche Auffassung besteht bezüglich der Stärke und Dominanz der Lehrerrolle. Für Eltern sind Vater und Lehrer so dominant wie für den Lehrer die Respektsperson. Sprechen Eltern von Vater und Lehrer, so schwebt ihnen ein Bild vor, das ziemlich dominante Charakterzüge aufweist, so daß es mehr oder weniger identisch ist mit dem Bild, das sich Lehrer von einer Respektsperson machen. Da Lehrer aber die Rolle der Respektsperson nicht allzu positiv bewerten, kann es leicht zum Mißverständnis zwischen Eltern und Lehrern kommen. Man spricht zwar von ein und derselben Rolle, nämlich der Rolle des Lehrers, beide Gruppen schreiben dem Lehrer auch väterliche Züge zu, nur bestehen unterschiedliche Auffassungen von der väterlichen Rolle. Lehrer sehen Vorbild, Erzieher, Lehrer, Vater weniger dominant und stark als die Eltern, zusätzlich klar von der Respektsperson unterschieden. Die Vorstellungen männlicher Lehrer von der pädagogischen Rolle, die sie sich zuschreiben, und ihre nicht-berufliche Selbsteinschätzung (Ich) entsprechen eher der Auffassung der Eltern von der Lehrerin als der Auffassung der Eltern vom Lehrer. Ebenso wenig decken sich die Vorstellungen männlicher Lehrer von ihren Berufskolleginnen mit den entsprechenden Vorstellungen der Eltern. Lehrerinnen-Fremdbild männlicher Lehrer und Mutterbild der Eltern entsprechen sich weitgehend. Diese Entsprechung gibt es aber weder innerhalb des Fremdbildes der Eltern, noch des Kollegenfremdbildes, noch des Selbstbildes der Lehrer.

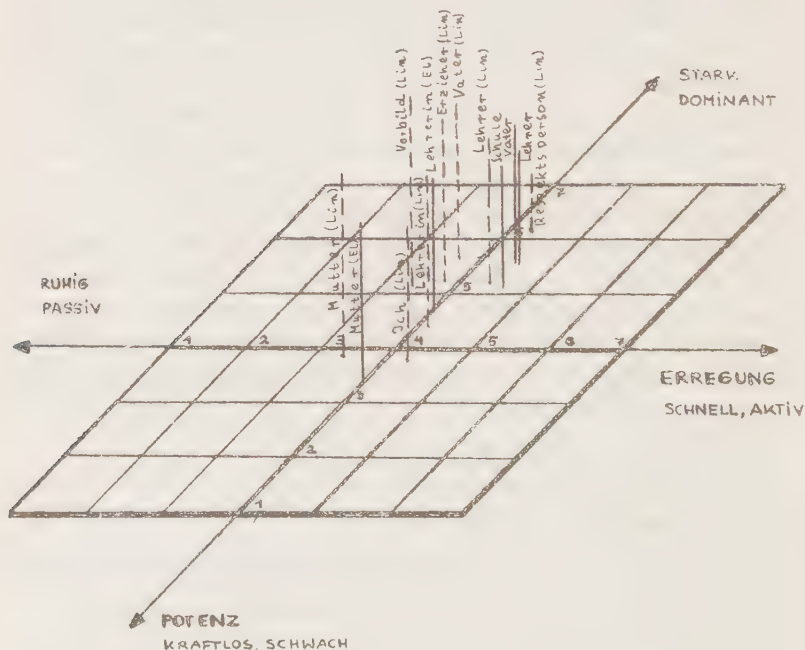
Zusammenfassend wäre zu sagen:

Eltern sehen Lehrerin und Lehrer erheblich dominanter und stärker als männliche Lehrer.

Aus diesen Ergebnissen läßt sich eine klärende Hypothese ableiten: Lehrer sehen sich verhältnismäßig gefühlsbetont, das Kind in den Mittelpunkt des Unterrichtes stellend, also nicht-autoritär, was in einem niedrigen Dominanzfaktor zum Ausdruck kommt. Die Eltern hingegen sehen den Lehrer dominant, eher als Respektsperson. Dafür könnte es

zwei Gründe geben: Entweder entsprechen die Vorstellungen der Eltern eher dem Bild des autokratischen Schulmeisters, also dem Bild des Lehrers der eigenen Schulzeit; oder die höhere Einschätzung der Dominanz resultiert aus der Beobachtung des Lehrerverhaltens. Das hieße aber, die Lehrer würden dominant und stark eingeschätzt, weil sie auch so sind. Demnach käme nur im Selbstverständnis der Lehrer, nicht aber im Unterrichtsverhalten, das Leitbild des kindbezogenen, nicht-autoritären Pädagogen zum Tragen.

9.2.3.2 Vergleich der Aussagen von Eltern und Lehrerinnen



Die Urteile der Eltern ("El") sind als ununterbrochene Gerade, die der Lehrerinnen ("Lin") als unterbrochene Gerade dargestellt.

Lehrerinnen-Selbstbild und Lehrerinnen-Fremdbild der Eltern stimmen ziemlich genau überein. Die Lehrerinnen sehen sich selber nur etwas weniger stark und dominant. Das Lehrerinnen-Fremdbild der Eltern hat aber auch Ähnlichkeit mit den Vorstellungen der Lehrerin von Erzieher und Vorbild. Dieser, im Gegensatz zum Lehrerinnen-Selbstbild, höhere Ähnlichkeit zwischen der Rolle der Lehrerin und anderen pädagogischen Rollen hängt eng mit der unterschiedlichen Einschätzung von Dominanz und Stärke zusammen.

Das Mutterbild von Eltern und Lehrerinnen zeigt mehr gemeinsame Merkmale, als sie zwischen den entsprechenden Vorstellungen von Eltern und männlichen Lehrern festzustellen war. Das Mutterbild der Lehrerin beinhaltet etwas weniger dominante und mehr ruhige Züge. Im Vaterbild der Lehrerin ist ebenfalls eine geringere Tendenz zur Dominanz festzustellen, verbunden mit einem höheren Streben nach Ruhe und Ausgeglichenheit. Die Lehrerin wird von den Eltern, wie von sich selber, weder direkt dem Vater, noch der Mutter zugeordnet.

Wichtigstes Faktum dieses Vergleichs dürfte die hohe Übereinstimmung von Fremd- und Selbstbild der Lehrerin sein und die Mittelstellung der Lehrerin zwischen Vater und Mutter in den Augen der Lehrerinnen und der Eltern.

Wie schon bei den Lehrern festzustellen war, betonen auch die Lehrerinnen die Dominanz und Stärke erzieherischer Rollen erheblich weniger als Eltern.

9.2.4 Determinanten des Lehrer-Fremdbildes der Eltern

Die Aussagen der Eltern wurden bisher als homogene Einheiten betrachtet. Daß es die Eltern natürlich nicht gibt, also auch nicht die Aussagen der Eltern, versteht sich von selber. Nachdem bisher das Gemeinsame der Aussagen der Eltern herausgestellt wurde, ist jetzt die Frage zu

stellen, welche unterschiedlichen Auffassungen die Eltern vertreten. Dabei sollen aber nicht zufallsbedingte Unterschiede betrachtet werden, sondern solche, die durch Variablen bestimmt werden, die bei einer Reihe von Eltern gemeinsam auftreten. Diese Variablen werden in unserem Zusammenhang als Determinanten des Fremdbildes bezeichnet. Es wurde die Hypothese aufgestellt, daß Alter und Geschlecht der Probanden solche Determinanten seien. Daneben soll geprüft werden, ob es sich auf das Fremdbild auswirkt, daß die Kinder der Probanden die Unterstufe bzw. Oberstufe der Volksschule besuchen. Die Entscheidung der Eltern, ihre Kinder auf eine weiterführende Schule zu schicken, könnte sich auch im Lehrer-Fremdbild bemerkbar machen.

Die Prüfung der Hypothese beruht auf dem Vergleich der Urteile folgender Untergruppen:

1. Urteile der Eltern im Alter unter 40 Jahren gegen
Urteile der Eltern im Alter über 40 Jahren.

Altersverteilung in der Stichprobe

Alter	Anzahl der Probanden
unter 30	1
30 bis 40	52
40 bis 50	36
über 50	11
ungültig	7
Summe:	107

2. Urteile der Väter gegen Urteile der Mütter

Verteilung des Geschlechts
in der Stichprobe

Geschlecht	Anzahl
Väter	56
Mütter	41
ungültig	10
Summe:	107

3. Urteile der Eltern, deren Kinder eine Oberstufenklasse (5. mit 8. Klasse) besuchen gegen Urteile der Eltern, deren Kinder eine Unterstufenklasse (1. mit 4. Klasse) besuchen

Aussagen der Eltern, die ein Kind in der Oberstufe und eines in der Unterstufe haben, wurden für den Vergleich eliminiert.

Klassenstufe	Anzahl
Unterstufe	49
Oberstufe	44
nicht auswertbar	14
Summe:	107

4. Urteile der Eltern, deren Kinder eine weiterführende Schule besuchen sollen, gegen Eltern, deren Kinder keine weiterführende Schule besuchen sollen und solche, die noch keine Entscheidung getroffen haben.

Schulart	Anzahl
weiterführende Schule: ja	48
weiterführende Schule: nein	22
weiterführende Schule: ?	33
ungültig	3
Summe:	107

Signifikante Unterschiede tauchen auf:

1. Alter der Eltern:

Begriff	Faktor	C	α %
Lehrerin	V	0,137	5
Lehrerin	P	0,157	5
Lehrer	V	0,153	1
Vater	V	0,125	5

2. Geschlecht der Eltern

Begriff	Faktor	C	α %	$\bar{x}$ Vater	$\bar{x}$ Mutter
Mutter	E	0,151	5		
Schule	E	0,224	0,1	4,49	4,66
Lehrerin	E	0,208	1	3,98	3,97
Lehrer	E	0,179	5		
Lehrer	P	0,156	1		
Vater	V	0,220	0,1	5,70	6,12
Vater	E	0,205	1	4,60	4,22
Vater	P	0,217	0,1	5,50	5,79

3. Alter der Kinder
(Klassenstufe)

Begriff	Faktor	C	α %	$\bar{x}$ Unter- stufe	$\bar{x}$ Ober- stufe
Lehrerin	E	0,171	5		
Lehrerin	P	0,297	0,1	5,11	4,29
Lehrer	P	0,173	1		

4. weiterführende Schule

Begriff	Faktor	C	α %
Lehrerin	E	0,180	1

Wegen der hohen Zahl der Urteile diskriminiert der statistische Test zwischen zwei Verteilungen schon bei verhältnismäßig geringen Unterschieden. Von den 16 signifikanten Unterschieden sind nur 6 als bedeutsam ($C \geq 0,2$) anzusprechen. Bei diesen Verteilungen wurden die Mittelwerte angegeben, um Hinweise auf die Richtung der Unterschiede geben zu können.

Der Unterschied zwischen Männern und Frauen bei E-Mutter und E-Schule wirken sich nicht auf die Mittelwerte aus. Demzufolge muß eine unterschiedliche Urteilsstreuung für die Unterschiede verantwortlich sein. Eine der beiden Personengruppen ist heterogener hinsichtlich der Beurteilung von Schule und Mutter.

Bemerkenswert ist die differierende Einschätzung des Vaters bei Männern und Frauen. Das Vaterbild der Mütter ist weniger aktiv, weniger schnell und erregt, dafür aber dominanter und stärker als das der Männer. Außerdem schreiben Mütter den Vätern höhere Valenz zu. Der Unterschied in der Einschätzung des Vaters verändert aber nicht die für die Gesamtgruppe konstatierte Ähnlichkeit von Vater- und Lehrerbild.

Der einzige ins Auge fallende Unterschied zwischen den Untergruppen betrifft die Einschätzung der Lehrerin. Eltern, deren Kinder eine Klasse der Unterstufe besuchen, schreiben der Lehrerin erheblich dominantere, stärkere, kraftvollere Charakterzüge zu als die Eltern mit Kindern an der Oberstufe. Der Unterstufenlehrerin, denn um sie handelt es sich hier wohl, steht demnach ein Fremdbild gegenüber, das ihren Vorstellungen von der Rolle des männlichen Lehrers, des Erziehers und Vaters entspricht. Aber diese maskulinen Rollen schreibt sie sich nicht zu. Konflikte mit den Eltern könnten also im divergierenden Selbst- und Fremdbild ihren Ausgangspunkt besitzen. Unterstufen-Eltern geben nicht nur höhere Werte beim Potenzialfaktor des Begriffes "Lehrerin" an, eine ähnliche Tendenz zeigt sich auch bei der Beurteilung des Lehrers. Nur ist in diesem Fall kaum mehr nachzuweisen, daß die höhere Einschätzung des Potenzialfaktors des Begriffes "Lehrer" vom Merkmal "Kind in der Unterstufe" bestimmt wird.

Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse über Determinanten des Lehrer-Fremdbildes der Eltern

Ein wesentliches Ergebnis der Untersuchung dürfte sein, daß Alter und Geschlecht der beurteilenden Eltern, deren Bestreben ihre Kinder in eine weiterführende Schule zu schicken und das Alter der Kinder, also die Klasse der Kinder, praktisch keine Rolle bei der Beurteilung der Lehrer bilden. Einzige Ausnahme ist die Betonung von Stärke und Dominanz im Lehrer-Fremdbild derjenigen Eltern, deren Kinder in einer Unterstufenklasse unterrichtet werden.

9.2.5 Zusammenfassung des Lehrer-Fremdbildes von Eltern

1. Lehrerinnen und Lehrer genießen ein hohes Ansehen bei den Eltern der Stichprobe.
2. Die Relation "Vater - Lehrer" im Selbstbild männlicher Lehrer stimmt mit der entsprechenden Relation im Lehrer-Fremdbild der Eltern überein. Die Vorstellungen der Eltern von der Lehrerrolle sind wenigstens in ihrer Grundstruktur mit den Vorstellungen von der Vaterrolle austauschbar.
3. Lehrerinnen und Eltern trennen klar zwischen Lehrerin und Mutter und ebenso zwischen Lehrerin und Vater.
4. Der Vergleich des Selbstbildes männlicher Volksschullehrer mit dem Fremdbild der Eltern zeigt, daß männliche Volksschullehrer sich und auch ihre Kolleginnen erheblich weniger dominant und stark sehen, als die Eltern es tun. Das Lehrerbild der Eltern entspricht dem Bild, das sich Lehrer von der Respektperson machen. Die Lehrer hingegen bezeichnen sich nicht als Respektperson. Die Vorstellungen der letztgenannten Gruppe vom Lehrer, Vater und Erzieher stehen zwischen dem Fremdbild der Eltern vom Lehrer und Vater einerseits und dem Fremdbild der Eltern von der Lehrerin andererseits. Das Lehrer-Selbstbild neigt sogar eher zum Lehrerinnen-Fremdbild der Eltern.
5. Zwischen dem Selbstbild der Lehrerinnen und dem Lehrerinnen-Fremdbild der Eltern besteht im wesentlichen hohe Übereinstimmung. Von beiden Gruppen werden Lehrerinnen weder dem Vater, noch der Mutter zugeordnet. Daraus läßt sich die Hypothese ableiten, daß die Lehrerin eine familien-neutrale pädagogische Rolle einnimmt.
6. Eltern mit Kindern in einer Unterstufenklasse sehen die Lehrerin dominanter und stärker. Das Lehrerinnen-Fremdbild der Unterstufen-Eltern ähnelt deshalb eher den Vorstellungen der Lehrerin von Vater, Lehrer,

Erzieher. Diese unterschiedlichen Vorstellungen könnten Konflikte nach sich ziehen.

7. Alter und Geschlecht der Eltern, das Alter ihrer volksschulpflichtigen Kinder, ihr Bestreben, Kinder in weiterführende Schulen zu schicken, sind unbedeutende Determinanten des Lehrer-Fremdbildes der befragten Lehrer.

9.2.6 Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Elternbefragung mit Ergebnissen ähnlicher Untersuchungen

Ein Vergleich vorliegender Untersuchungsergebnisse mit anderen Befunden kann nur sehr begrenzt durchgeführt werden. Einerseits ist die Stichprobe, auf der die Ergebnisse basieren, sehr klein, andererseits ist das Untersuchungsinstrument, das Semantische Differential, zu unspezifisch, um Hypothesen anderer Untersuchungen falsifizieren oder bestätigen zu können. Trotzdem lassen sich einige Hypothesen, insbesondere die Kobs (vgl. S. 253 ff.), mit den vorliegenden Daten konfrontieren.

Eine wesentliche Hypothese Kobs ist die, daß das Eltern-Lehrer-Verhältnis durch das Streben der Eltern nach Abgrenzung der pädagogischen Kompetenzen bestimmt wird. Da die Schule Regulator des sozialen Aufstieges ist, muß die Schule zugleich als Bewährungsraum des Kindes angesehen werden. Insbesondere Eltern, deren Kinder später weiterführende Schulen besuchen, denen die Schule also sozialen Aufstieg ermöglichen soll, betrachten den Lehrer als "offiziellen Begutachter" ihres Kindes. Der Lehrer wird demnach zum Funktionär der Öffentlichkeit, der die Auslesefunktion der Schule wahrnimmt, was sich störend auf das Eltern-Lehrer-Verhältnis auswirken muß. Daneben erscheint den Eltern der Lehrer in der Rolle des Unterrichtsfachmannes, des Spezialisten für Vorbereitung auf

Ausleseprüfungen. Der Lehrer wird als unpersönlicher für den Aufstieg des Kindes notwendiger, vielleicht sogar hinderlicher Funktionär gesehen, dessen Wert sich an seiner Unterrichtseffektivität, gemessen am schulischen Fortkommen des Kindes, bemißt. Für Eltern, deren Kinder eine Oberstufenklasse besuchen und nicht in eine weiterführende Schule geschickt werden sollen, steht die allgemein erzieherische Rolle des Lehrers, im Sinne einer Entlastungsfunktion der Schule, im Vordergrund.

Diese von Kob angesprochenen Einstellungen gegenüber dem Lehrer gelten vermutlich nur für eine Großstadt wie Hamburg. Dort dürften die Eltern die Schule explizit als Verteilerin der Sozialchancen sehen. Ob und inwieweit die Einstellung, den Kindern mit der Schulausbildung einen möglichst hohen Sozialstatus zu ermöglichen, verbreitet ist, wäre zu untersuchen. Hat nicht gerade der Versuch der "Bildungswerbung" unter Katholiken, Arbeitern, unter der Landbevölkerung gezeigt, daß diese Gruppen die Schule noch nicht unter dem Aufstiegs-Aspekt gesehen haben, bzw. sehen oder dieses Motiv nicht über die Schule zu befriedigen versuchen? Die Aussagen der Eltern einer oberbayerischen Kleinstadt im Einzugsgebiet von München entsprechen nicht den Kob'schen Hypothesen. Zwei Punkte widersprechen diesen Überlegungen zwar nicht, konfirmieren sie aber auch nicht unmittelbar. Die höhere Dominanz und Stärke im Lehrerinnen-Fremdbild der Unterstufen-Eltern könnte anzeigen, daßman sich eine kraftvolle, resolute Lehrerin wünscht, die die Kinder zum Erfolg führt. Die Oberstufenlehrerin dagegen soll eher in höherem Maße mütterliche Aktivitäten dominieren lassen.

Ein zweiter fraglicher Punkt ist darin zu sehen, daß der Unterstufenlehrerin, wie den Lehrern ganz allgemein, keine mütterliche Rolle zugeschrieben wird. Das spricht aber auch nicht dafür, daß Eltern in der Unterstufe nur einen Bewährungsraum des Kindes sehen.

Zieht man die weiteren Untersuchungsergebnisse heran, so

erscheint die Annahme als ziemlich unwahrscheinlich, die befragten Eltern sähen in Lehrern unpersönliche Funktionäre, denen gegenüber eher Vorsicht als Vertrauen am Platze ist.

1. Die Lehrer genießen in den Augen der befragten Eltern ein sehr, sehr hohes Ansehen (V-Faktor).

Ein solch hohes Ansehen genießt niemand, von dem man Schwierigkeiten erwartet. Man steht den Lehrern mit höchstem Wohlwollen, vermutlich auch mit Vertrauen gegenüber.

2. Der männliche Lehrer wird nicht als unpersönlicher pädagogischer Funktionär oder als Gutachter angesehen, sondern in einem Atemzug mit dem Vater genannt. Männlichen Lehrern wird eine ausgesprochen väterliche Rolle zugeschrieben, die mit, man darf wohl sagen, altmodischen, patriarchalischen Zügen ausgestattet ist. Die patriarchalischen Züge lehnt der Lehrer zwar als für sich unzutreffend ab, trotzdem sieht er sich keinesfalls als Funktionär, sondern ziemlich väterlich. Es kann nicht angenommen werden, daß man Lehrern väterliche Züge zuschreibt, ihnen jedoch keine Möglichkeiten einräumt, auf die "allgemein persönliche Entwicklung des Kindes" einzuwirken.

3. Lehrerinnen sehen sich keinesfalls als Funktionäre, als Unterrichtsbeamte, wie die Selbstbild-Untersuchung ergab. Die Vorstellungen der Eltern von der Lehrerinnenrolle sind denen der Lehrerin ziemlich ähnlich. Die befragten Eltern erblicken keinen Funktionär in der Lehrerin.

4. Die Hypothese, die Unterstufe sei Bewährungsraum der Kinder, die eine weiterführende Schule besuchen sollen, die Oberstufe hingegen Erziehungsinstanz für die an der Volksschule verbleibenden Kinder, diese Hypothese kann, soweit sie die Lehrerrolle betrifft, klar widerlegt werden. "Weiterführende Schule" ist keine Determinante des Lehrer-Fremdbildes der Eltern. Eltern, die beabsichtigen, ihre Kinder auf weiterführende Schulen zu schicken, beurteilen Lehrer nicht anders als Eltern, die ihre Kinder an der Volksschule belassen.

Abschließend sei folgende These vertreten: Wenn der Schule nicht oder noch nicht die Funktion der Verteilung von Sozialchancen zukommt, wie es beispielsweise in manchen Gegenden auf dem flachen Land zu sein scheint, wo die Kinder in den bäuerlichen Familienbetrieb übernommen werden, sieht sich der Lehrer anderen Erwartungen gegenüber, die eine im oben angeführten Sinne Ent- oder Belastung der Schule oder Familie mit Erziehungsfunktionen nicht zum Gegenstand haben. Das gilt sicher auch für alle Eltern, die in der Schule kein oder noch kein erzieherisches "Konkurrenzunternehmen" erblicken. Das gleiche gilt wohl ebenso für Eltern, denen die Funktion der Schule als Verteilerin der Sozialchancen nicht bewußt ist. Kob (1966, S. 280) schreibt dazu auch: "Es ist wohl zu vermuten, daß Verhaltenserwartung auf dem Dorfe weniger präzise sind, als auch, daß der Landlehrer eher zu entsprechen bereit ist ... Insgesamt entfaltet sich die Problematik am klarsten doch wohl in den städtischen Schulsituationen" (vgl. Mollenhauer 1962, S. 465 f.).

10. Hauptergebnisse der Untersuchung zum Selbst- und Fremdbild von Volksschullehrern, ihre möglichen Ursachen und Auswirkungen

10.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit hatte sich die Aufgabe gestellt, das Selbstbild von Volksschullehrern zu erfassen. Es wurde ein Fragebogen konstruiert, der aus 106 Items besteht (vgl. S. 313 f.). Das Semantische Differential wurde herangezogen, um mit einem zweiten Verfahren die Untersuchungsergebnisse überprüfen zu können (vgl. S. 317 f.). 160 Volksschullehrer füllten diese beiden Untersuchungsinstrumente aus. Zwei Vergleichsgruppen von 35 Gymnasiallehrern und 34 Kindergärtnerinnen bzw. Sozialarbeitern beantworteten ebenfalls den aus 106 Items bestehenden Selbstbild-Fragebogen. Weiterhin sollten einige Faktoren erfaßt werden, die bestimmend auf das Selbstbild einwirken. Der Einfluß von Geschlecht, Alter, Personenstand, Religion, Wohnort und unterrichteter Klasse auf die Urteilsabgabe ließ sich bei verschiedenen Items nachweisen. Um das Fremdbild der Volksschullehrer von ihren Kollegen als mögliche soziale Determinante des Selbstbildes erfassen zu können, wurde in Analogie zum Selbstbild-Fragebogen ein Untersuchungsinstrument aus 77 Items konstruiert (vgl. S. 316 f.) und von 151 Volksschullehrern ausgefüllt. Mit dem Semantischen Differential wurde das Lehrer-Fremdbild von 106 Eltern erfaßt (vgl. S. 319 f.).

1. Ergebnisse der Untersuchung zum Volksschullehrer- Selbstbild

Die befragten Volksschullehrer glauben, drei Gruppen von Eigenschaften zu besitzen. Sie beschreiben sich (a) als moderne, aufgeschlossene, liberale, demokratische, nicht-autoritäre Menschen, betonen (b) ihre Freude am Umgang

mit Kindern, ihr Gemüt, ihre emotionalen Werte, ihr soziales Engagement. Darüberhinaus wird (c) pflichtgemäßes, übersubjektives Handeln als Stellvertreter kultureller Ansprüche als ein Wesensmerkmal der eigenen Person hervorgehoben (vgl. S. 81 ff.). Der Schüler wird in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt und als dessen Ausgangspunkt erlebt. Erziehung steht im Vordergrund unterrichtlicher Bemühungen. Demzufolge glauben Lehrer, sich reversibel zu verhalten (vgl. S. 98 f., S. 112 f.). Alle Sozialbezüge sollen auf Toleranz und Fürsorge basieren. Den Bezug zum Kind erlebt der Lehrer stark emotional gefärbt (vgl. S. 103 f., S. 104 f., S. 238 ff.). Die Realisierung der Bemühung um einen kindgemäßen, erziehenden Unterricht wird durch die angeblich in hohem Maße vorhandene psychologische Begabung, ausgeprägtes Lehrgeschick und pädagogischen Takt erleichtert (vgl. S. 99 ff.). Lehrer stehen den beruflichen Anforderungen positiv gegenüber. Sie glauben, die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Berufsausübung zu besitzen, fühlen sich aber vom Beruf ausgelastet. Aktivität, Aufgeschlossenheit und Schwung werden betont. Im Verhältnis zu Schülern treten Geduld und Zurückhaltung mehr in den Vordergrund (vgl. S. 101 f., S. 108 f.). Außerdem verstehen sich die Befragten als interessierte, gebildete, sowohl phantasiebegabte als auch sachliche Praktiker (vgl. S. 107 f.). Für den größten Teil der Volksschullehrer liegen Selbstwertgefühl, das Gefühl der Selbstsicherheit und Ausgeglichenheit im Normalbereich. Eine Gruppe von 20 bis 25 % fühlt sich persönlich verunsichert (vgl. S. 120 ff.).

Bei einem Vergleich des Volksschullehrer-Selbstbildes mit dem Selbstbild von Gymnasiallehrern und Kindergärtnerinnen bzw. Sozialarbeitern ließen sich Unterschiede nachweisen, die aber nicht überschätzt werden dürfen. Die Berufsabhängigkeit des Selbstbildes entspricht etwa der Geschlechtsabhängigkeit. Es zeigte sich, daß sich Volksschullehrer stärker als andere Pädagogen die Rolle des Erziehers zuschreiben. Unterschiede im Selbstbild sind zum Teil durch

spezifische Berufsaufgaben, wie Erteilung des Heimatkundeunterrichtes, mitbedingt. Bei Gymnasiallehrern zeichnet sich noch deutlicher als bei Volksschullehrern die Tendenz ab, sich selbstgefällig zu sehen. Kindergärtnerinnen und Sozialarbeiter schreiben sich im Gegensatz dazu auch negative Eigenschaften zu (vgl. S. 118 ff.). Volksschullehrer beschreiben sich selbstgefällig, unkritisch, aber nicht idealisierend (vgl. S. 115).

Neben berufsspezifischen Einflüssen konnte Geschlecht, Alter, Wohnort und unterrichtete Klasse als Determinante des Selbstbildes eruiert werden, wobei sich Lehrerinnen bei 23 von 106 Selbstbild-Items von Männern unterscheiden. An zweiter Stelle in der Rangreihe der Bedeutsamkeit der Determinanten steht das Alter der Befragten. Lehrer unter 30 Jahren unterscheiden sich von den Lehrern über 47 Jahren nachweislich bei 17 Items (vgl. S. 134 ff.). Religion und Personenstand wirken sich nur unbedeutend auf das Selbstverständnis der Volksschullehrer aus (vgl. S. 148 f., S. 149 f.). Männer sehen sich selbstgefälliger als Frauen, Frauen erwartungsgemäß mütterlicher, gefühlvoller, fürsorgender. Es spricht aber nichts für die Hypothese, Lehrerinnen sähen sich in der Rolle der "Schulmutter" (vgl. S. 137 ff., S. 241 ff.). - Die stärkere Berufsenttäuschung und der selbstkritischere Ansatz junger Lehrer darf nicht unerwähnt bleiben. Bei Lehrern im Alter über 30 herrscht dagegen die Vorstellung vor, mit beruflichen Problemen gut fertig zu werden, wobei sich diese Vorstellung bei Lehrern im Alter über 47 bis an den Rand der Selbstgefälligkeit steigert. Diese letztgenannte Personengruppe betont stärker übersubjektive, aber auch religiöse, wie mütterliche und väterliche Einstellungen und Aktivitäten (vgl. S. 141 ff.). Die Tendenz zur Patriarchalität ist unverkennbar (vgl. S. 245 f.). - Unter Landlehrern befinden sich mehr Personen, die mit ihrem Beruf nicht zufrieden sind. Diese Personengruppe neigt zu einer gewissen selbstkritischen Betrachtung, die teilweise in ein Unterlegenheitsgefühl einmündet. Großstadtler geben an, häufig zu disziplinierenden Unterrichtsmaßnahmen greifen zu müssen.

Für Kleinstadtlehrer scheint Disziplinieren eine wesentliche Unterrichtsaktivität zu sein. Ebenso wird die Beurteiler-Funktion in gewissen Grenzen akzeptiert (vgl. S. 151 ff.). – Oberstufenlehrer sehen sich väterlicher, aber zugleich auch nüchterner, unpersönlicher als andere Lehrer. Bei Unterstufenlehrern treten mütterliche, emotionale Eigenschaften stärker in den Vordergrund. Lehrer, die sich nicht auf eine Klasse festgelegt haben, in der sie ständig unterrichten, stehen sich verhältnismäßig selbstkritisch gegenüber. Sie scheinen am mobilsten bezüglich ihrer Einstellungen zu sein (vgl. S. 157 ff.).

2. Ergebnisse der Untersuchung zum Kollegen-Fremdbild der Volksschullehrer

Das Kollegen-Fremdbild ist nicht grundsätzlich anders geartet als das Selbstbild. Die meisten der Merkmale, die sich Volksschullehrer selber zuschreiben, ordnen sie auch den Kollegen zu. Demzufolge werden die Kollegen nicht explizit unfreundlich beurteilt. Ausschließlich negative Züge treten in den Hintergrund. Trotzdem sind bemerkenswerte Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbild zu konstatieren. Progressivität, Modernität, Aufgeschlossenheit erfahren im Kollegen-Fremdbild eine geringere Betonung (vgl. S. 179 ff.). Die Kollegen werden zwar nicht als Schulmeister bezeichnet, die Rechthaberei, Vielwisserei, Selbstherrlichkeit, Empfindlichkeit gegenüber Kritik, Kleinlichkeit, Weltfremdheit verkörpern. Trotzdem wird von der Neigung der Kollegen zu schulmeisterlichen Einstellungen gesprochen (vgl. S. 196 f.). Angeblich sind die Kollegen intelligente, gebildete, mit einiger Phantasie ausgestattete Praktiker, die mittelmäßig, handwerklich begabt, strebsam und ziemlich konservativ, aber kaum als Intellektuelle und Theoretiker anzusprechen sind (vgl. S. 197 f.). Im Gegensatz zur Selbstbeurteilung werden die auf die Schüler gerichteten Aktivitäten und Einstellungen der Kollegen weniger betont (vgl. S. 180 ff.). Die Kollegen belehren, dozieren

und befehlen mehr im Unterricht. Reversibles aber auch irreversibles Unterrichtsverhalten, geringeres soziales Engagement, aber gute Kollegialität sind angeblich zu beobachten. Die Kollegen stellen nicht das Kind in den Mittelpunkt ihrer unterrichtlichen Bemühungen. Sie machen das Kind mehr zum Objekt des Unterrichts (vgl. S. 189 f.). Übersubjektive, unpersönliche, pflichtbezogene Aktivitäten und Einstellungen werden den Kollegen im gleichen Maße wie sich selber zugeschrieben (vgl. S. 180 ff.). Gemüt, Humor, Schwung, Begeisterungsfähigkeit und Sachlichkeit stehen im Unterricht nicht im optimalen Verhältnis zueinander (vgl. S. 192 ff.). Die Kollegen bringen zwar Lehrgeschick mit, ebenso alle anderen Fähigkeiten und Eigenschaften, die notwendig sind, um einen brauchbaren Unterricht zu erteilen. Ihr Unterricht neigt jedoch stark zur Mittelmäßigkeit, da das pädagogische Fingerspitzengefühl fehlt (vgl. S. 191 f., S. 201 f.).

Für die Ausprägung des Kollegen-Fremdbildes sind Geschlecht, Religion, Personenstand der Beurteiler als Determinanten ziemlich bedeutungslos (vgl. S. 205 ff.). Ein Zusammenhang zwischen Kollegen-Fremdbild, Alter, Wohnort und Klasse, in der die Befragten unterrichten, konnte nachgewiesen werden. Lehrer im Alter von 30 bis 47 Jahren sehen in den Kollegen fleißige Idealisten mit hohem gesellschaftlichem Aufstiegsstreben. Das positivste Fremdbild zeichnen die Lehrer im Alter über 47. Sie schreiben den Kollegen sogar geringere Empfindlichkeit gegenüber Kritik zu als sich selber. Die jüngsten Lehrer beschreiben Kollegen erheblich weniger positiv als andere Lehrer, besonders als die Gruppe der ältesten Lehrer (vgl. S. 207 ff.). - Bei der Gegenüberstellung von Stadt- und Landlehrern ist der Wohnort als auffällige Determinante nachweisbar. Großstadtlehrer beurteilen Kollegen positiver. Sie betonen stärker die Eigenschaften, Einstellungen, Aktivitäten, die das Kind in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen. Zugleich werden streberhafte Einstellungen der Kollegen angemerkt. Landlehrern fallen mehr negative Merkmale der Kollegen ins Auge. Sie betonen stärker

deren Launenhaftigkeit und Unselbständigkeit (vgl. S. 214 ff.). - Lehrer aller Klassen beurteilen ihre Kollegen kritischer als Oberstufen- oder Unterstufenlehrer. Die Kollegen sind in ihren Augen verhältnismäßig autoritär, unpersönlich, energielos. Sie neigen zu ungebildeter Vielschere und zu Unterwürfigkeit (vgl. S. 218 ff.).

3. Ergebnisse der Untersuchung zum Lehrer-Fremdbild der Eltern

Lehrerinnen und Lehrer genießen ein hohes Ansehen bei den befragten Eltern (vgl. S. 264 ff.). Die Relation der Vorstellung vom Vater und vom Lehrer ist bei den Eltern die gleiche wie bei männlichen Lehrern. Die Vorstellungen der Eltern von der Lehrerrolle decken sich von ihrer Grundstruktur her gesehen mit den Vorstellungen von der Vaterrolle. Eltern sehen Lehrerin und Lehrer dominanter und stärker als männliche Lehrer. Das Bild der Eltern vom Lehrer entspricht dem, das sich Lehrer von der Respektperson machen. Die Vorstellungen männlicher Lehrer vom Lehrer, Vater und Erzieher stehen zwischen dem Fremdbild der Eltern vom Lehrer und Vater einerseits und dem Fremdbild der Eltern von der Lehrerin andererseits. Das Lehrer-Selbstbild tendiert sogar eher zum Lehrerinnen-Fremdbild der Eltern (vgl. S. 269 ff.). Lehrerinnen-Fremdbild der Eltern und Lehrerinnen-Selbstbild stimmen dagegen in hohem Maße überein. Eltern wie Lehrerinnen ordnen die Lehrerin weder dem Vater noch der Mutter zu (vgl. S. 271 ff.). Alter und Geschlecht der Eltern, das Alter ihrer Kinder, ihr Bestreben, die Kinder in weiterführende Schulen zu schicken, sind unbedeutende Determinanten des Lehrer-Fremdbildes der befragten Lehrer. Hervorzuheben lohnt sich nur die größere Betonung von Stärke und Dominanz des Lehrers durch diejenigen Eltern, deren Kinder in einer Unterstufenklasse unterrichtet werden (vgl. S. 272 ff.).

10.2 Schlußfolgerungen

Der Dorfschulmeister ist tot. Es lebe die Pädagogik vom Kinde aus! Es lebe die Reformpädagogik! So oder ähnlich könnte der Wahlspruch der meisten Volksschullehrer lauten. Die befragten Lehrer fühlen sich sehr modern und fortschrittlich, gerade weil jeder einzelne glaubt, mitzuhelfen bzw. mitgeholfen zu haben, die alte autokratische, unkindliche Lernschule zu überwinden. Der Großteil der Lehrer fühlt sich recht wohl in der neuen, modernen Schule. Mit Begeisterung und Schwung geht man an die Arbeit. Die moderne Schule ist in den Augen der Lehrer eine Erziehungsinstitution, in deren Mittelpunkt das Kind steht. Deswegen kultivieren Lehrer liberale, demokratische, nicht-autoritäre Einstellungen. Dem Erziehungsbegriff liegt eine irrationale, gefühlsbetonte Sozialbeziehung zwischen Lehrer und Schüler zugrunde. Mit der erzieherischen Funktion wird die Schule auch die Vertretung übersubjektiver, kultureller, gesellschaftlicher Ansprüche zugeschrieben. Lehrer fühlen sich aber nur insoweit als Vertreter übersubjektiver Ansprüche, als ihnen das notwendig erscheint für eine optimale Erziehung.

Als Hypothese läßt sich schlußfolgern: Die befragten Volksschullehrer zeichnen kein Idealbild von sich, sondern sie sehen sich im Lichte eines von einer pädagogischen Theorie aufgestellten Lehrer-Leitbildes. Vermutlich handelt es sich bei der beeinflussenden Theorie um die Theorie der pädagogischen Reformbewegung, um die Theorie der Pädagogik vom Kinde aus.

Auf ein Problem sei besonders hingewiesen, und zwar auf die Konsonanz zwischen dem Gefühl, modern und aufgeschlossen zu sein, und der Beurteilung der eigenen Person und der des Kollegen im Sinne einer Theorie des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts. Lehrer zählen sich zur Gruppe der Progressiven. Sie fühlen sich an der Front der pädagogischen Reformbewegung stehend, vom Beginn ihrer Lehrtätigkeit bis heute, bis ins Jahr 1968.

Wie kommt es zu diesem Selbstverständnis?

Dazu einige Hypothesen: Als junge Menschen bemühten sich die Lehrer um den Abbau der alten Lernschule. Der Abwehrkampf gegen diesen Schultyp bildete fortan die Grundlage der beruflichen Einstellungen. Einstellungen können jedoch als zeitlich invariante Determinanten des Verhaltens identifiziert werden (vgl. S. 23 ff.). Wie an der Einstellung zu den Kollegen abzulesen ist, glauben Lehrer auch heute noch, mit den pädagogischen Verhältnissen der Zeit ihrer anfänglichen Berufstätigkeit konfrontiert zu sein. Die ursprüngliche Einstellung ist also immer noch wirksam. Einstellungen, in einer eng begrenzten Problemsituation erworben, wirken sich zumeist auch auf das Verhalten in gewandelten Situationen aus. Es ist wohl unbestreitbar, daß sich die pädagogische Landschaft im Laufe der vergangenen 50 Jahre grundlegend gewandelt hat. Doch die Einstellungen sind die gleichen geblieben. Die ehemals progressiven Lehrer fühlen sich auch heute noch progressiv. So wird eine überholte Problematik konserviert und zur Grundlage der Berufsauffassung gemacht. Lehrer fühlen sich also progressiv, indem sie den alten Dorfschulmeister oder den Respekt heischenden Pauker als Leitbild ablehnen und ihre Berufsrolle von einer vom Kinde ausgehenden Pädagogik her bestimmen.

Dies Phänomen, daß Einstellungen im Laufe der Zeit den Problemen nicht mehr angemessen sind, dürfte nicht allein auf Lehrer beschränkt sein. Wie noch zu zeigen sein wird, gibt es aber für den Lehrerberuf spezifische Bedingungen, die die Unveränderlichkeit von Lehrer-Einstellungen begünstigen. Eine Determinante der selbstgefällig progressiven Selbsteinschätzung dürfte in der weiten Verbreitung ähnlicher Haltungen zu finden sein. Das Gefühl der Volksschullehrer, modern, nicht-autoritär, aufgeschlossen, reformfreudig zu sein, korreliert vermutlich hoch mit dem Selbstverständnis der Leute, die von aufbegehrenden "Jugendlichen" als "Establishment" bezeichnet werden. Das sind im wesentlichen die heute 40- bis 60-

jährigen. Ein Großteil dieser Leute versteht sich immer noch als Revolutionär gegen den eigenen "Vater". Dieser Konflikt liefert die Grundlage für ein reformfreudiges, progressives, nicht-konservatives Selbstverständnis. Dies Selbstverständnis wiederum gibt die Basis dafür ab, Dissonanzen und Konflikte, erzeugt durch autoritäres, konservatives Verhalten, als nicht vorhanden hinzustellen.

Mit dieser Überlegung kann aber nicht erklärt werden, warum die meisten Lehrer unter 30 Jahren sich nicht wesentlich von den älteren Kollegen unterscheiden. Es muß betont werden, daß sich keinesfalls nur die Lehrer mit Vorkriegsausbildung als "vom Kinde ausgehende Pädagogen" verstehen. Ältere Lehrer scheinen sich in ihrem reformfreudigen, demokratischen Selbstverständnis nur sicherer aufgehoben zu fühlen. Junge Lehrer sind sich ihrer Sache nicht so sicher und schätzen sich, man könnte sagen, weniger perfekt im Sinne ihres Leitbildes ein. Es muß also eine Determinante des Selbstverständnisses geben, die weitgehend invariant ist gegen zeitliche Veränderungen. Hierbei kann es sich eigentlich nur um die Ausbildung der Lehrer handeln. Sie ist das verbindende Element verschiedenster Lehrer. Die Ausbildung der Lehrer ist ihrerseits in mehr oder weniger präzise formulierte pädagogische Theorien eingebettet. Die Pädagogik, genauer, Vertreter des Faches Pädagogik in der Lehrerbildung, scheinen bei der Konservierung des Konfliktes zwischen Lernschule und Pädagogik vom Kinde aus eine nicht unwesentliche Rolle zu spielen.

Ein weiterer Umstand für die unkritische Selbsteinschätzung der Lehrer dürfte dem Gedankengut der Pädagogen des beginnenden 20. Jahrhunderts entstammen. Es sei nur auf Sprangers Buch vom "geborenen Erzieher" hingewiesen (Spranger 1958). Die Überlegungen Sprangers laufen weitgehend auf die Alternative hinaus: Entweder bringt ein Lehrer das "gewisse Etwas" mit, was ihn zum guten Erzieher macht, oder er wird ein pädagogischer Versager. Die Mehrzahl der Lehrer glaubt daran bzw. muß daran glauben, das "gewisse Etwas" zu

besitzen. Wer spricht sich schon die Grundvoraussetzung dafür ab, den Aufgaben des gewählten Berufes entsprechen zu können? Auf alle Fälle niemand, der sich noch ein Fünkchen Optimismus und Selbstwertgefühl bewahrt hat. Da man also die entscheidende Voraussetzung für eine erfolgreiche pädagogische Tätigkeit mitbringt, ist nur noch Unwesentliches, das Handwerkszeug zur Lösung beruflicher Routineaufgaben zu erlernen. Das "pädagogisch Eigentliche" ist nicht erlernbar. Das pädagogische Talent glaubt jeder Lehrer mitzubringen; er muß daran glauben. Für die Kollegen hingegen wird die Einschränkung gemacht, die "Anlagen" seien zumindest nicht voll ausgeprägt. Akzeptiert man die Theorie vom "geborenen Erzieher", so zwingt diese zur Statik im Bereich beruflicher Einstellungen. Ein weiterer Umstand bedingt die Unveränderlichkeit von Verhalten und Einstellungen der Lehrer, somit auch das Gefühl, keiner einschneidenden Wandlung zu bedürfen. Es ist das Fehlen einer "Feed-back"-Institution. Es gibt niemanden, der Lehrerverhalten kritisieren würde bzw. dessen Kritik Lehrer als kompetent akzeptierten. Die Schüler als Nicht-Erwachsene entfallen nach allgemeiner, wenn auch falscher, Ansicht als Kontrollinstanz des Lehrerverhaltens¹⁾. Die Eltern schätzen den Lehrer und somit auch sein Verhalten hoch ein. Zudem gibt es in der Praxis keine wirksame Institution für elterliche Kontrolle. Der Schulrat als offizielle Kontrollinstanz dürfte ziemlich wirkungslos in bezug auf Verhaltens- und Einstellungsänderung der Lehrer sein. Somit würde den Kollegen eine wesentliche Funktion bei der Veränderung pädagogischer Ansichten und Aktivitäten zufallen, ja, wenn den Kollegen nicht gerade als angeblich mittelmäßigen, etwas rückständigen Lehrern die Voraussetzung dafür abgesprochen würde. So bleibt als einzig wirksames Korrektiv des Unterrichtsverhaltens und der pädagogischen

1) Hinweise, daß Schüler objektive Aussagen über Lehrer abgeben, also auch sachgemäß Lehrer beurteilen können, finden sich in Arbeiten von Callis (1953), Leeds (1959), Webb und Nolan (1955).

Einstellungen der Lehrer selber. Die Wahrnehmung des eigenen Unterrichts durch den Lehrer selber, verzerrt durch die Erwartung von der Wirksamkeit des Unterrichts, erzeugt aber bei den meisten Lehrern nur das Gefühl der Zufriedenheit mit der eigenen Leistung.

Soll sich der Lehrer ändern, so ist die notwendige Voraussetzung dafür die Schaffung einer lernwirksamen Kontrollinstanz, die feed-back und reinforcement leistet.

Die Frage nach der Notwendigkeit einer Veränderung von Lehrerverhalten und Lehrereinstellungen ist müßig, insbesondere wenn man die Veränderungen bedenkt, die auf die Unterrichtsinstitution Schule zukommen. Ein weiterer Umstand macht es ebenfalls notwendig, darüber nachzudenken, wie die Lehrer zu einer Einstellungsveränderung bewegt werden können. Die Dissonanz zwischen gängigem Selbstverständnis vom modernen, nicht-autoritären Lehrer und dem tatsächlichen Lehrerverhalten wird zu Konflikten führen, erst mit der Umwelt des Lehrers, dann zum Einstellungskonflikt für den Lehrer selber. Ein Konflikt mit 15- bzw. 16-jährigen Schülern, den Schülern der kommenden 9. und 10. Klassen, die ja unter "modern" und "aufgeschlossen" etwas völlig anderes verstehen, scheint unvermeidlich. Einem "modernen" Lehrer stehen Schüler gegenüber, die diesen als "verstaubt", "verspießt", "etabliert", "autoritär" bezeichnen. Konflikte mit jungen Eltern, jungen Kollegen werden sich anschließen.

Neben persönlichen Auseinandersetzungen lassen sich Schwierigkeiten im Rahmen pädagogischer Reformen vermutlich kaum vermeiden. Besonders die Betonung der rationalen Planbarkeit von Unterrichts- und Erziehungsprozessen, wie sie in zeitgenössischen pädagogischen Theorien zum Ausdruck kommt, die wiederum in technischen Instruktionen ihr reales Korrelat finden, kann der Lehrer nicht einfach ignorieren. Kommt es aber zu manifesten Auseinandersetzungen, so wird sich das Selbstverständnis der Lehrer nicht den Gegebenheiten der Situation anpassen, sondern Resignation, Opposition, Mißtrauen, Enttäuschung werden die bestimmenden Züge sein.

Die geplante, gezielte Veränderung des Selbstverständnisses, allgemeiner, die Veränderung von Lehrer-Attitüden, kann einzig und allein das verhindern, was bei einem nicht zu ignorierenden Teil der Lehrerschaft heute schon zutrifft: persönliche Verunsicherung, Enttäuschung, Unzufriedenheit. Nur ist diese Gruppe heute noch keinesfalls repräsentativ für die Volksschullehrerschaft.

Im Rahmen einer zeitgemäßen Berufsfortbildung, deren Gestaltung sich an den Erkenntnissen der Unterrichtsforschung orientiert, wäre die Anpassung der Lehrer an gegenwärtige und die Einführung in künftige unterrichtliche Probleme zu leisten. Ein Großteil der Volksschullehrer, nämlich die Gruppe, für die unsere Stichprobe repräsentativ ist, bringt in die Berufsfortbildung ein nicht unwesentliches Stück Kapital mit ein, nämlich ihr berufliches Selbstverständnis, so paradox das auf den ersten Blick auch aussehen mag. Das geschilderte Selbstverständnis ist in einem Punkt günstig für die Einstellungsveränderung. Ein Lehrer, der sich aufgeschlossen, modern, aktiv, optimistisch, nicht-autoritär fühlt, der sich um einen guten Unterricht bemüht, warum sollte er nicht auch einen zeitgemäßen, guten Unterricht erteilen? Dazu wäre aber als erstes notwendig, den Lehrern "klar zu machen", daß ihr Verhalten und ihre Selbsteinschätzung zueinander dissonant sind. Hierfür müßte ein geplanter, programmierter Prozeß der Einstellungsveränderung eingeleitet werden. Nur der Hinweis beispielsweise auf autoritäres Lehrverhalten kann von den Lehrern zur Zeit nur als böswillige Kritik betrachtet werden, gehen sie doch von der sicher richtigen Meinung aus, ihr Bestes zu geben. Deshalb muß die Veränderung des Selbstbildes intendiert werden. Am leichtesten dürfte diese Veränderung bei Lehrern aller Klassen, bei einer Reihe von jungen Lehrern und ebenso bei Landlehrern und auch vielen Lehrerinnen zu erreichen sein.

Die Einstellung der Eltern zum Lehrer ist unter bestimmten Bedingungen sicherlich ein weiteres Plus, das für eine

erfolgreiche Einstellungsveränderung auf Seiten der Lehrer spricht. Die hohe Wertschätzung der Lehrer durch die Eltern gestattet es, daß Veränderungen in keiner Konfliktsituation, sondern in wohlwollender Atmosphäre stattfinden. Zu bedenken ist aber, daß sich die hohe Wertschätzung als solche eher konservierend als bewegend und verändernd auf das Lehrerverhalten auswirkt. Wertschätzung ist Reinforcement für bestehendes Verhalten. Als Voraussetzung für einen Lernprozeß auf Seiten der Lehrer ist diese Einstellung der Eltern jedoch von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Es muß aber die Möglichkeit erwogen werden, daß Lehrer mit zeitgemäßer Berufsauffassung Schwierigkeiten mit den Eltern bekommen können. Da die Einschätzung männlicher Lehrer durch die Eltern eher konservativ ist (Tendenz zu einem patriarchalischen, Respekt heischenden Lehrerbild), bildeten sich eventuell durch Einstellungsveränderung auf Seiten der Lehrer eine Kluft zwischen Lehrern und Eltern aus. Demzufolge müßte ebenfalls das Lehrer-Fremdbild verändert und den neuen Gegebenheiten angepaßt werden, was auf die Aufklärung der Eltern über Gestaltung und Funktion einer zeitgemäßen Unterrichtsinstitution hinausliefe. Die nicht betont feminine Einschätzung der Lehrerin durch die Eltern läßt aber auch heute schon das Verständnis für die Rolle der Frau als Lehrerin in einer gewandelten Unterrichtsinstitution zu. Es besteht kein Widerstreben der Eltern gegen den Umstand, daß die Lehrerin beispielsweise technische Instruktoren im Unterricht verwendet.

Hemmend auf eine Veränderung der Einstellungen der Lehrer zu Schule und Unterricht wirkt sich ganz sicher das Kollegen-Fremdbild aus. Die Aussagen der Kollegen, Lehrer erfüllten nicht voll die Anforderungen, die an einen "guten" Lehrer zu stellen sind, die Zuschreibung einiger Charakterzüge des abgelehnten Schulmeisters, das muß zu einem Mißtrauensverhältnis unter den Kollegen führen. Dieses Mißtrauen, die Unsicherheit und Geringschätzung gegenüber dem Kollegen, verhindert es, daß Lehrer durch Kooperation ihre

Einstellungen verändern. Eine Modernisierung der Schule ohne Kooperation der Lehrer ist kaum denkbar. Es sei hier nur kurz auf Team-Teaching verwiesen. Außerdem sind die Kollegen die einzigen ständig anwesenden Unterrichts-Fachleute, die die Kontrollfunktion bei Verhaltensänderungen der Lehrer übernehmen können. Ohne Kooperation ist eine Lehrerfortbildung, wie sie beispielsweise Zifreund (1966) beschreibt, nicht durchführbar. Zifreund meint, Lehrerverhalten ließe sich gut ändern, wenn die soziale Isolation des Unterrichts aufgehoben wird und Lehrer über ihren Unterricht diskutieren. Diskussionen über Lehrversuche, die mittels Fernsehaufzeichnungen reproduzierbar sind, sollten in Gruppensituationen zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen. Aber verhaltensbeeinflussende Kooperation unter den Lehrern ist zur Zeit nicht denkbar. Voraussetzung für Zusammenarbeit ist der Abbau des Mißtrauens, und damit primär die Korrektur des selbstgefälligen Selbstbildes. Wie ist dieser Kreis zu durchbrechen? Damit der Lehrer überhaupt im Prozeß der Verhaltensänderung tätig werden kann, muß der Kollege als Kontrollinstanz herangezogen werden. Das setzt die Veränderung des Kollegen-Fremdbildes mittels Kooperation mit den Kollegen voraus ¹⁾.

An dieser Stelle rückt ein Moment des Selbstbildes bestimmend in den Vordergrund, ein Moment, das neben der Selbstgefälligkeit hemmend auf die Veränderung des Selbstbildes wirkt. Eine nicht zu übersehende Schwierigkeit dürfte die Betonung des Irrationalen bei der Erziehung sein. Die angebliche Unplanbarkeit, Nicht-Verfügbarkeit der Erziehung stellt ein wesentliches Hindernis dar auf dem Weg der Schule zu einer neuartigen Lerninstitution. Damit Lehrer überhaupt über die Veränderung von Erziehungs- und Unterrichtspraktiken diskutieren, muß das emotionale, irrationale Element der unterrichtlichen und erzieherischen Lehrer-Schüler-Beziehung im Selbstverständnis abgelöst werden durch eine

¹⁾ Homans (1965, S. 227 ff.) erläutert den für unser Problem wichtigen Zusammenhang von Sentiment, Aktivität und Interaktion. Dieser Zusammenhang bietet den Ansatzpunkt für Einstellungsveränderungen gegenüber den Kollegen.

realistische Einschätzung der Lernsituation. Das heißt, der Lehrer muß außer ideologischen Argumenten die Grundtatsachen der Lern- und Sozialpsychologie kennen und beherrschen, somit unabhängig von den ideologischen Argumenten zu werden. Damit ist aber ein wunder Punkt im Bereich der Schule angesprochen, und der ist nicht der Lehrer, sondern die Repressionen, denen Lehrer unterliegen.

In diesem Zusammenhang müssen kritische Fragen an die Pädagogik gestellt werden. Ist nicht auch die Pädagogik eine der Ursachen dafür, daß ein Problem über 50 Jahre hinaus konserviert wurde? Intendiert die Pädagogik Aufklärung, stellt sie Hilfsmittel zur Lösung brennender pädagogischer Fragen bereit oder bietet sie nur historische Lösungsvorschläge für längst irrelevant gewordene pädagogische Fragestellungen? Können sich Pädagogen vom Vorwurf lossprechen, Lehrer so ausgebildet zu haben und immer noch so auszubilden, daß Lehrer zwar die Probleme des 19. Jahrhunderts lösen können, aber nicht die Probleme, die ihnen täglich, in jeder Unterrichtsstunde Schwierigkeiten bereiten?

Die Beantwortung der Frage, ob die pädagogische Ausbildung die Voraussetzungen dafür geschaffen hat, daß Lehrer zu selbständigen, rational begründbaren und rational begründeten Lösungsversuchen pädagogischer Probleme gelangen können oder ob diese Voraussetzungen fehlen und Lehrer somit jede ideologische Lösung zu akzeptieren haben, - die Beantwortung dieser Frage zeigt das Kriterium auf, an dem Pädagogik zu messen ist.

Die Forderung muß sein:

Aufklärung der Lehrer durch eine wirklichkeitsbezogene, entideologisierte Pädagogik!

Ende der Ideologisierung der Lehrer durch eine konservative Pädagogik!

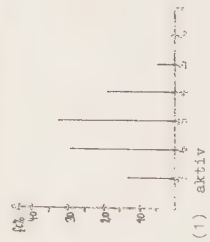
11. A n h a n g

\

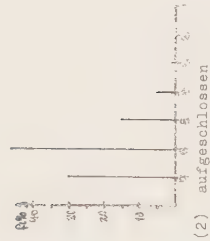
11.1 Schaubilder und Tabellen

11.1.1 Selbstbild

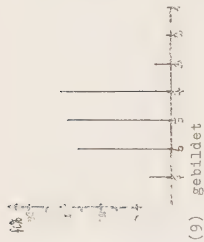
11.1.1.1 Häufigkeitsverteilungen



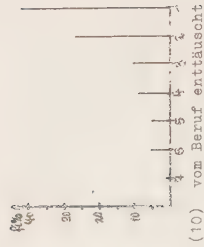
(1) aktiv



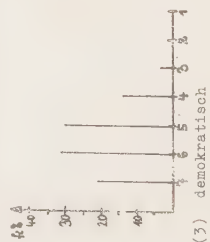
(2) aufgeschlossen



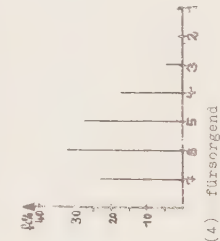
(9) gebildet



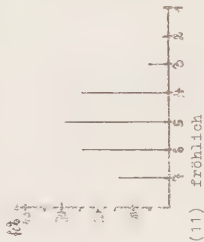
(10) vom Beruf enttäuscht



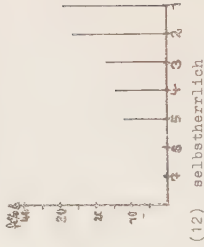
(3) demokratisch



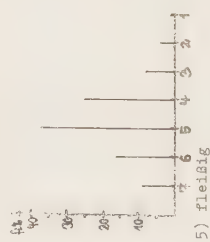
(4) fürsorgend



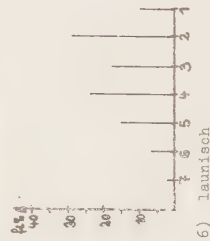
(11) fröhlich



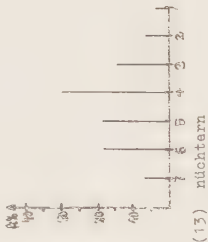
(12) selbstherrlich



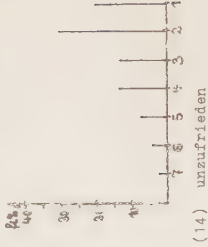
(5) fleißig



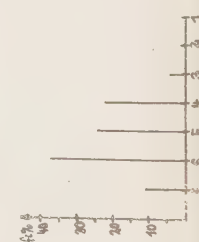
(6) launisch



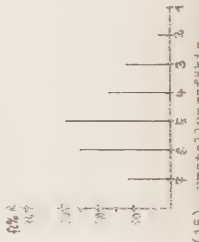
(13) müde



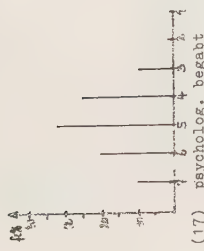
(14) unzufrieden



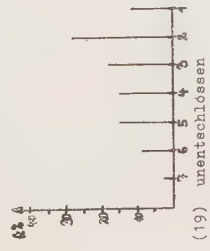
(15) umstellungsfähig



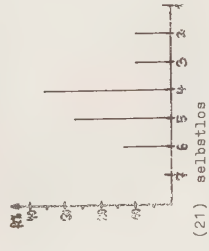
(16) glück



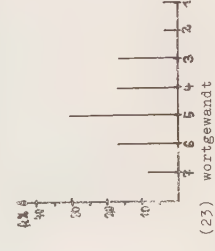
(17) psycholog. begabt



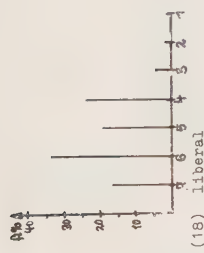
(19) unentschlossen



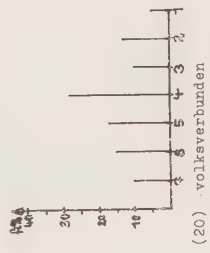
(21) selbstlos



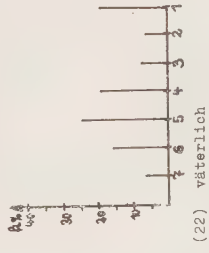
(23) wortgewandt



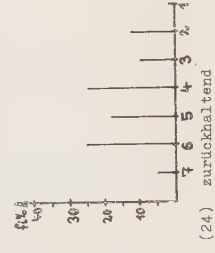
(18) liberal



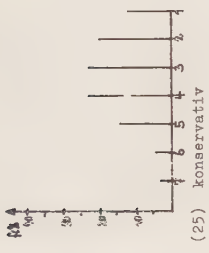
(20) volksverbunden



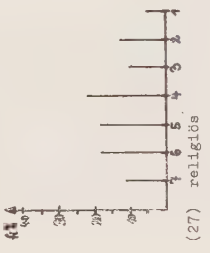
(22) väterlich



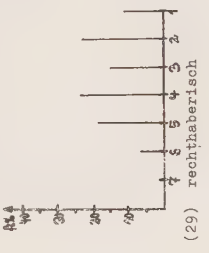
(24) zurückhaltend



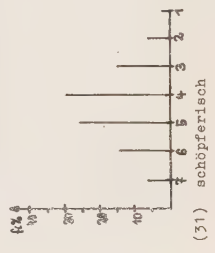
(25) konservativ



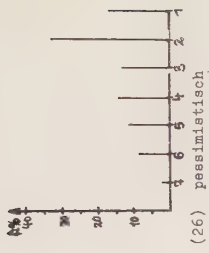
(27) religiös



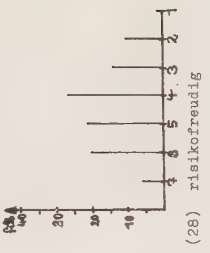
(29) rechtshaberisch



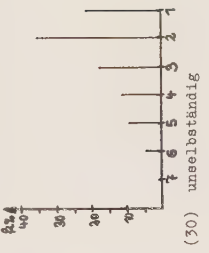
(31) schönpferrisch



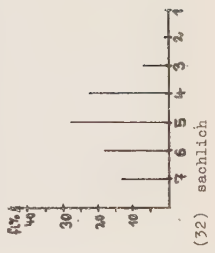
(26) pessimistisch



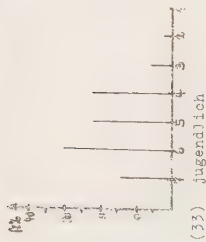
(28) risikofreudig



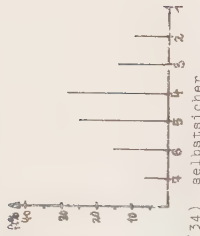
(30) unselbständig



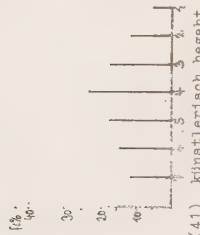
(32) sachlich



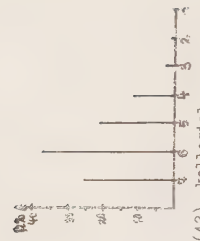
(33) Jugendlich



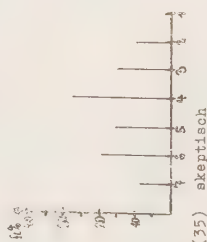
(34) selbstsicher



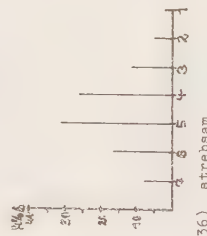
(41) künstlerisch begabt



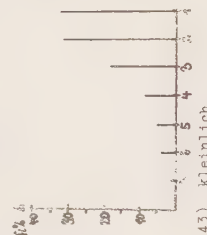
(42) kollegial



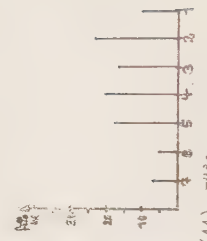
(35) skeptisch



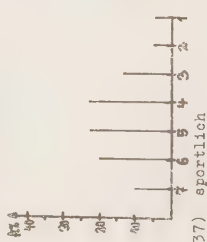
(36) strebsam



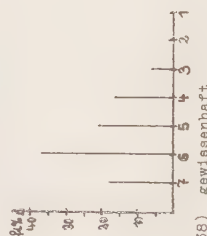
(43) kleinlich



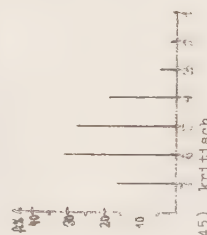
(44) müde



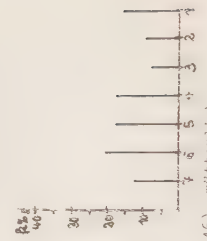
(37) sportlich



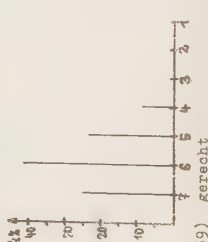
(38) gewissenhaft



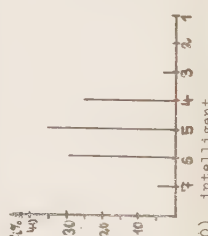
(45) kritisch



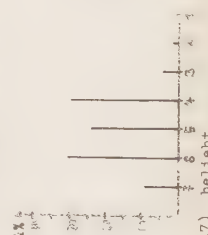
(46) mütterlich



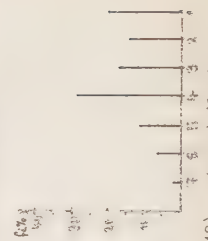
(39) gerecht



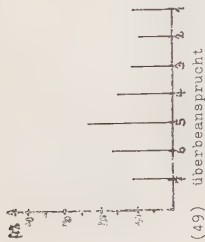
(40) intelligent



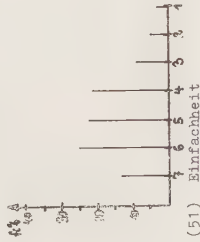
(47) beliebt



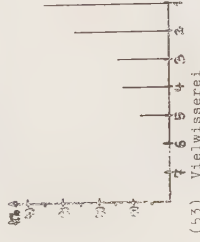
(48) unterprivilegiert



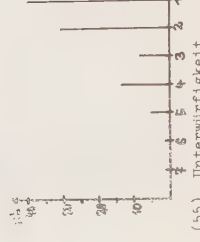
(49) Überbeanspruchung



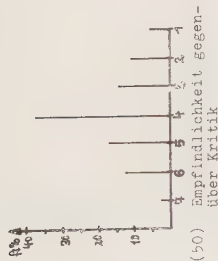
(51) Einfachheit



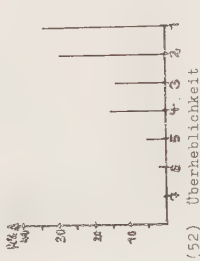
(53) Vielwisserei



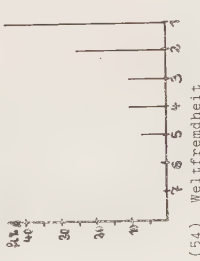
(55) Unterwürfigkeit



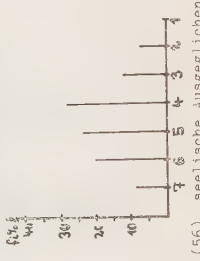
(50) Empfindlichkeit gegenüber Kritik



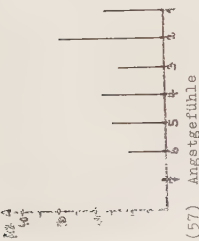
(52) Überheblichkeit



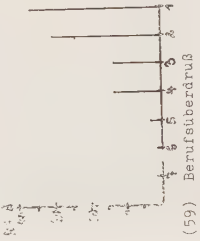
(54) Weltfremdheit



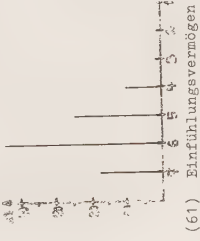
(56) seelische Ausgeglichenheit



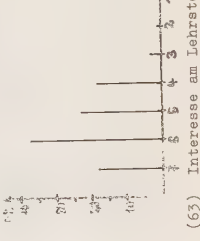
(57) Angelegenheiten



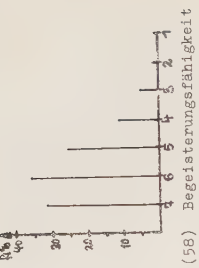
(59) Berufsbetrodruß



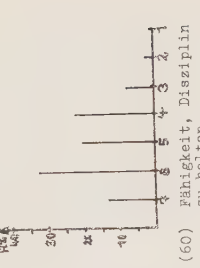
(61) Einfühlungsvermögen



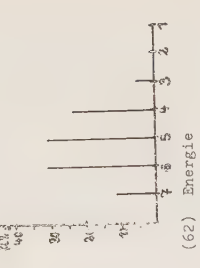
(63) Interesse am Lehrstoff



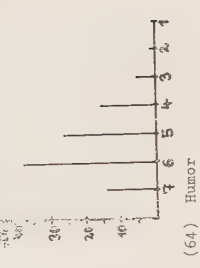
(58) Begeisterungsfähigkeit



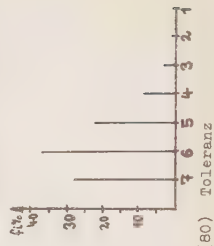
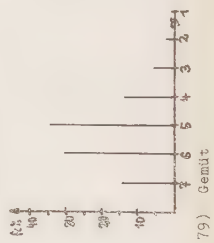
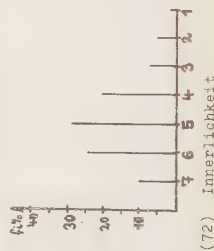
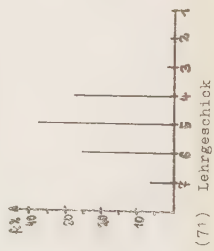
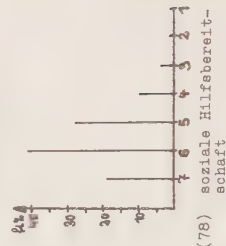
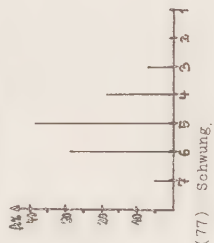
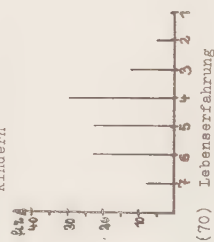
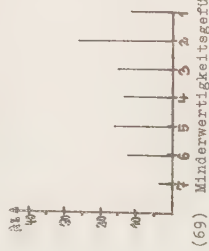
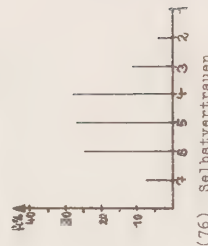
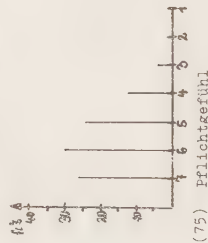
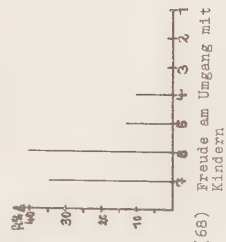
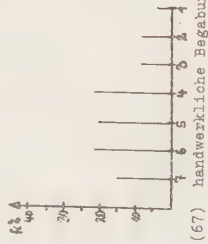
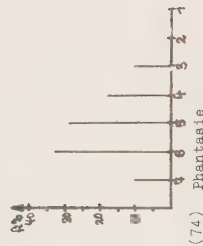
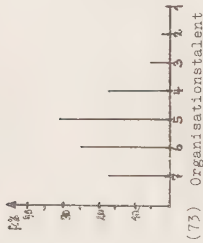
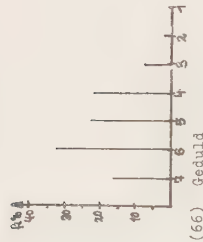
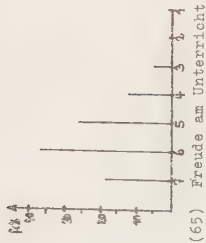
(60) Fähigkeit, Disziplin zu halten

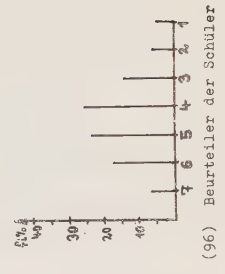
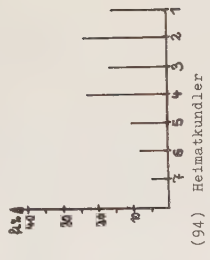
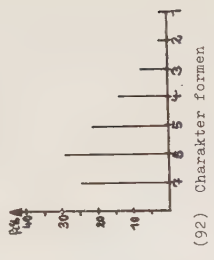
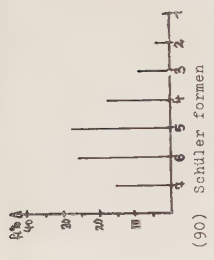
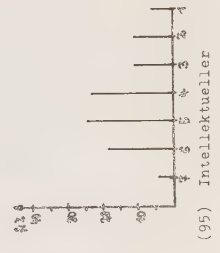
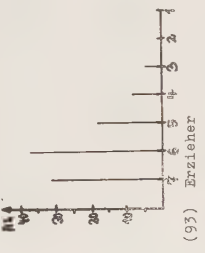
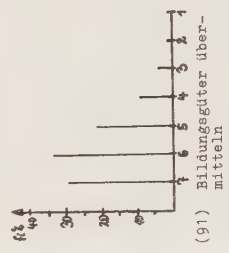
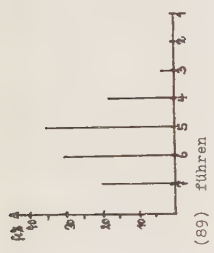
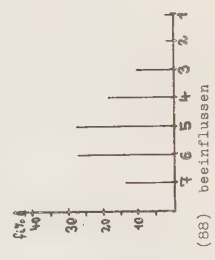
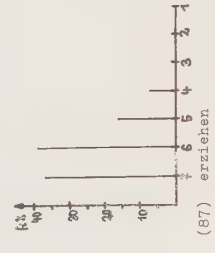
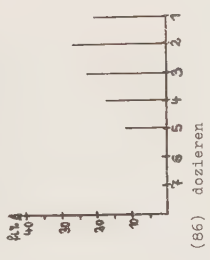
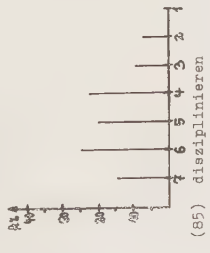
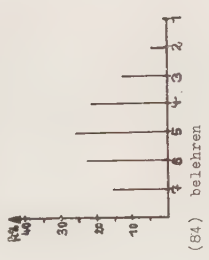
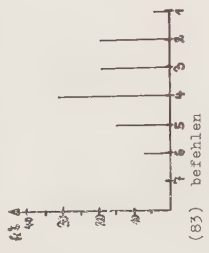
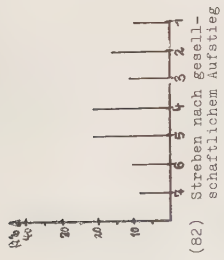
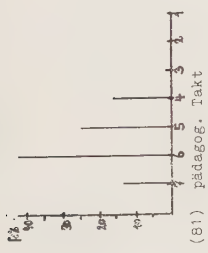


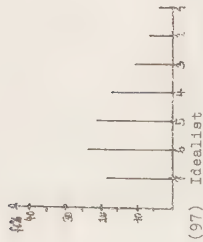
(62) Energie



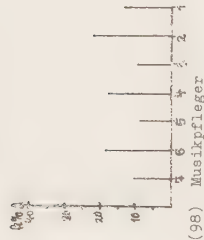
(64) Humor



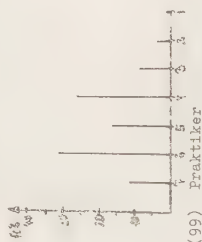




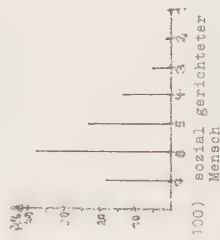
(97) Idealist



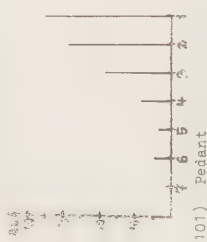
(98) Musikpfleger



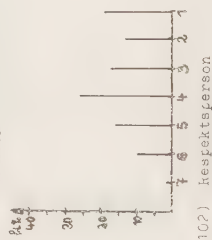
(99) Fraktierer



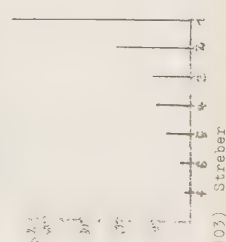
(100) sozial gerichteter Mensch



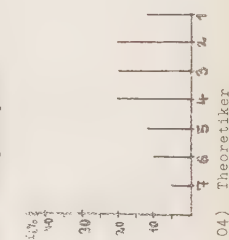
(101) Pedant



(102) Respektseiferen



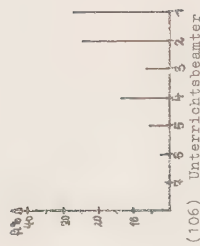
(103) Streber



(104) Theoretiker



(105) Vorbild



(106) Unterrichtsbeamtet

11.1.1.2 Mittelwerte und Streuungen der Urteilsverteilungen des Selbstbildes

Die Häufigkeitsverteilungen des vorigen Abschnittes beinhalten viel zu viel Informationen, als daß sie ein übersichtliches Bild böten. Deshalb werden die Urteilsverteilungen auf zwei repräsentative Kennwerte verkürzt. Hierbei handelt es sich um das arithmetische Mittel ($\bar{x}$) und die zugehörige Streuung (s).

Zur Berechnung dieser beiden Zahlenwerte muß vorausgesetzt werden, bei den Rating-Skalen handle es sich um Intervallskalen. Der Fehler der dabei akzeptiert werden muß, dürfte nicht zu groß sein.

Mittelwerte und Streuungen wurden folgendermaßen berechnet:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} \quad s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}$$

n - Anzahl der befragten Volksschullehrer = 160

Item- Nr.	ITEM	x	s
1	aktiv	5,76	1,10
2	aufgeschlossen	5,01	0,90
3	demokratisch	5,53	1,08
4	fürsorgend	5,48	1,20
5	fließig	4,73	1,24
6	launisch	3,35	1,50
7	neugierisch strebend	5,27	1,10
8	gefühlvoll	4,96	1,44
9	gebildet	4,93	1,10
10	von Beruf entfremdet	2,28	1,55
11	freiblich	5,12	1,20
12	selbstherrlich	2,62	1,62
13	mühsam	4,38	1,50
14	zufrieden	2,81	1,50
15	unzufrieden	4,99	1,30
16	gütig	5,06	1,12
17	psychisch, begabt	4,89	1,22
18	liberal	5,23	1,32
19	unentschieden	3,27	1,61
20	unentschieden	4,23	1,28
21	selbstlos	4,23	1,28
22	religiös	3,99	1,88
23	wortgewand	4,55	1,47
24	zurückhaltend	4,41	1,52
25	konservativ	3,34	1,51
26	passivistisch	3,04	1,65
27	religiös	4,36	1,71

Item- Nr.	ITEM	x	s
28	risikofreudig	4,42	1,44
29	rechtshörig	3,37	1,52
30	unselbständig	2,67	1,04
31	schöpferisch	4,40	1,36
32	sachlich	5,17	1,19
33	jugendlich	5,13	1,20
34	selbstischer	4,39	1,38
35	steiflich	4,39	1,54
36	strebend	4,50	1,35
37	spöttisch	4,55	1,60
38	geistesheftig	5,41	1,21
39	geracht	5,81	0,98
40	intelligent	5,03	1,01
41	künstlerisch begabt	4,24	1,68
42	sozial	5,64	1,18
43	kleinlich	2,36	1,39
44	milde	3,53	1,68
45	kräftig	5,31	1,20
46	weiserlich	4,23	1,97
47	begeistert	5,05	1,16
48	unabhängig	3,23	1,61
49	überzeugend	4,30	1,85
50	sozialistisch begeisternd	3,99	1,39
51	erschrocken	4,82	1,53
52	überheblich	2,36	1,35
53	flüchtig	2,37	1,38
54	weiserlich	2,16	1,40

Item-	ITEM	X	S
55	Unterwürfigkeit	2,18	1,33
56	sozialische Ausgeglichenheit	4,63	1,35
57	Ausgeglichenheit	3,18	1,67
58	Begabungsfähigkeit	5,51	1,20
59	Bereitschaft	2,26	1,32
60	Fähigkeit, Disziplin zu halten	5,16	1,29
61	Einfühlungsvermögen	5,60	1,03
62	Energie	5,18	1,09
63	Interesse an Lehrstoff	5,47	1,11
64	Mut	5,36	1,16
65	Freude am Unterricht	5,51	1,09
66	Geduld	5,23	1,26
67	hundertfältige Begabung	4,70	1,65
68	Freude an Umgang mit Kindern	5,92	1,09
69	Minderwertigkeitsgefühl	3,49	1,75
70	Lebenserfahrung	4,63	1,34
71	Lehrgeschick	5,04	0,98
72	Innenlichkeit	4,87	1,40
73	Organisationstalent	5,22	1,27
74	Phantasie	5,12	1,22
75	Pflichtgefühl	5,57	1,24
76	Selbstvertrauen	4,79	1,24
77	Schmerz	5,01	1,08
78	soziale Hilfsbereitschaft	5,59	1,07
79	Gaude	5,28	1,18
80	Toleranz	5,77	1,09
81	pädagog. Takt	5,46	1,04

11.1.2 Fremdbild

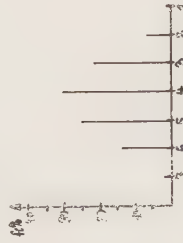
11.1.2.1 Häufigkeitsverteilungen



(1) aktiv



(2) aufgeschlossen



(3) demokratisch



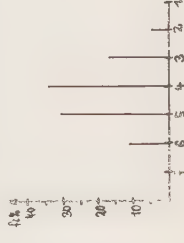
(4) fleißig



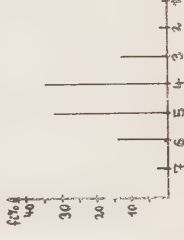
(5) launisch



(6) erzieherisch wirksam



(7) gefühlvoll



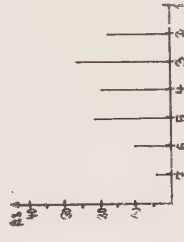
(8) gebildet



(9) fröhlich



(11) selbstherrlich



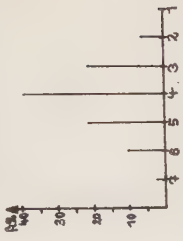
(13) unzufrieden



(15) unentschlossen



(10) vom Beruf enttäuscht



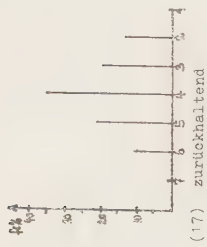
(12) nüchtern



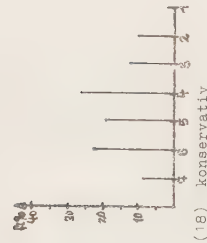
(14) umstellungsfähig



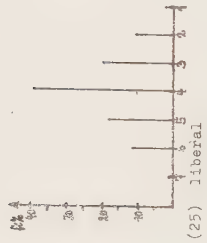
(16) psychologisch begabt



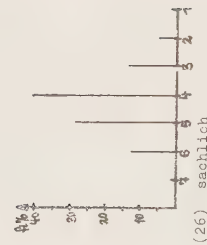
(17) zurückhaltend



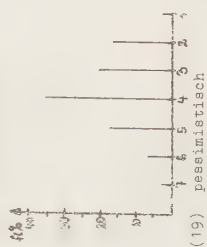
(18) konservativ



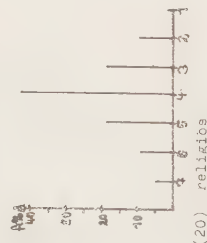
(25) liberal



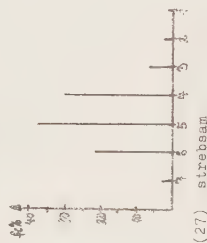
(26) sachlich



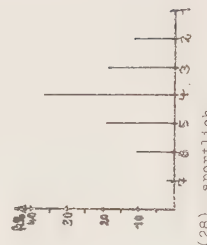
(19) pessimistisch



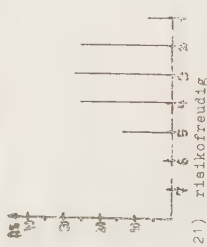
(20) religiös



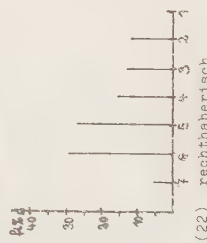
(27) strebsam



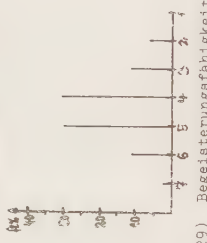
(28) sportlich



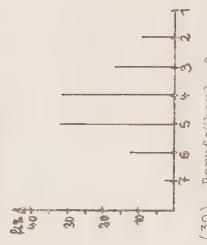
(21) risikofreudig



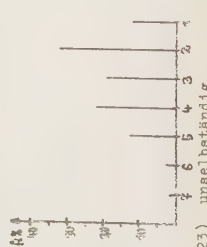
(22) rechthaberisch



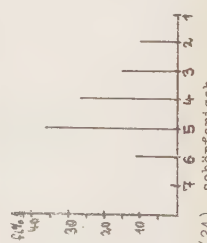
(29) Begeisterungsfähigkeit



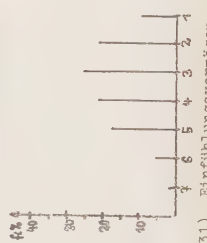
(30) Berufsüberdruß



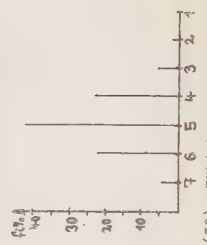
(23) unselbständig



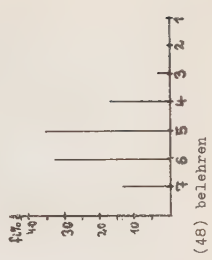
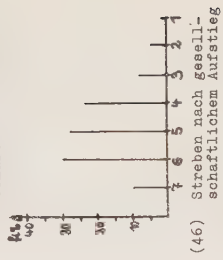
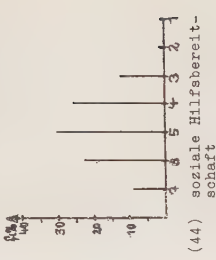
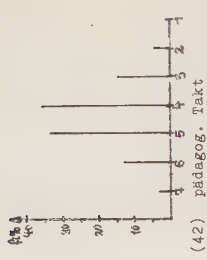
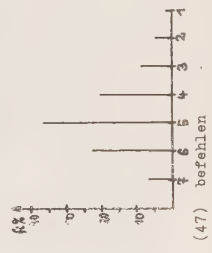
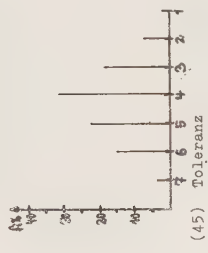
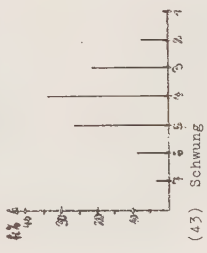
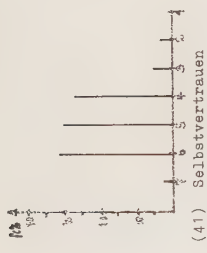
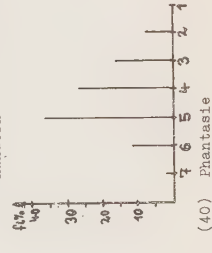
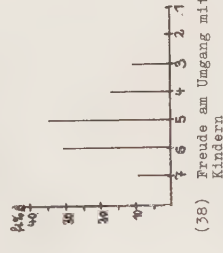
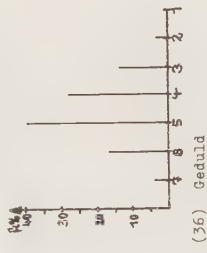
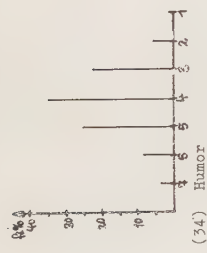
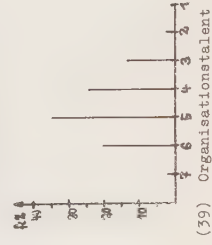
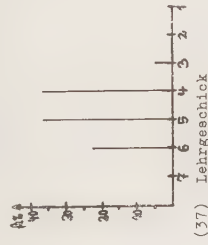
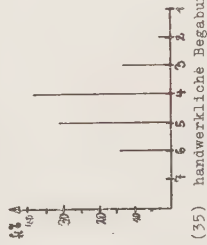
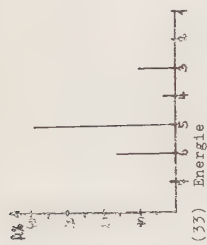
(24) schöpferisch



(31) Einfühlungsvermögen



(32) Fähigkeit, Disziplin zu halten

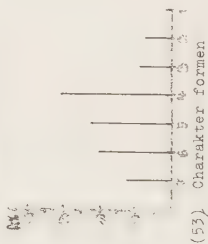




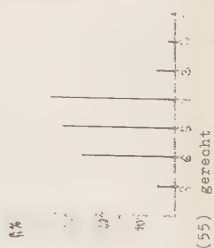
(43) dozieren



(51) führen



(53) Charakter formen



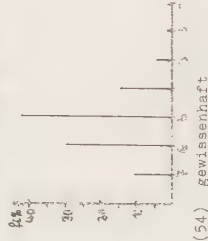
(55) Gerecht



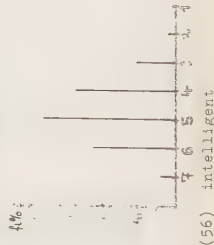
(50) erziehen



(52) Bildungsgüter Übermitteln



(54) Gewissenhaft



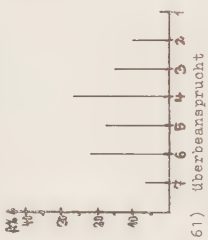
(56) intelligent



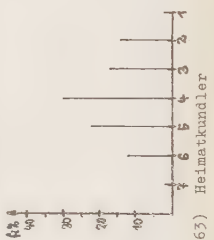
(57) künstlerisch begabt



(59) kleinlich



(61) überbeansprucht



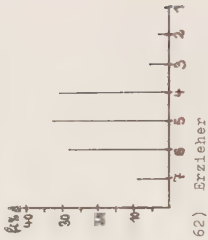
(63) Heimatkundler



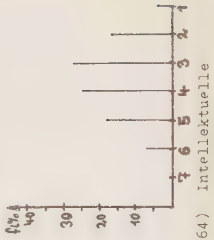
(58) kollegial



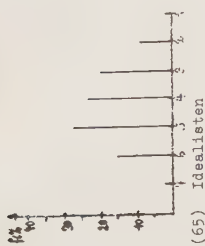
(60) kritisch



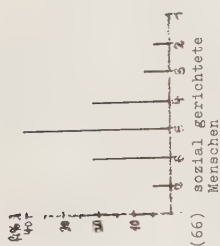
(62) Erzieher



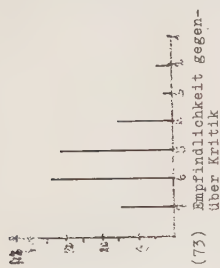
(64) Intellektuelle



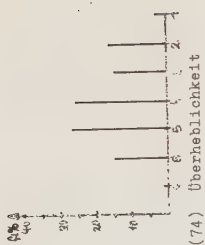
(65) Idealisten



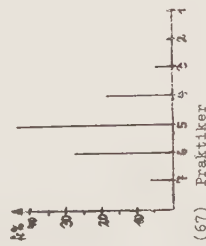
(66) sozial gerichtete Menschen



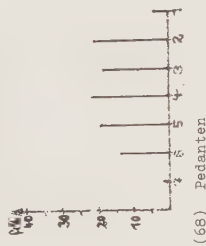
(73) Empfindlichkeit gegenüber Kritik



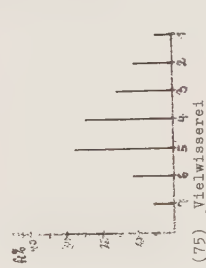
(74) Übernehmlichkeit



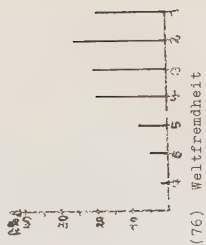
(67) Praktiker



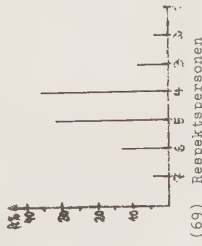
(68) Pedanten



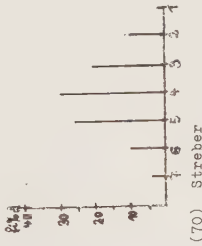
(75) Vielwisserei



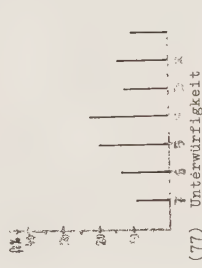
(76) Weltfremdheit



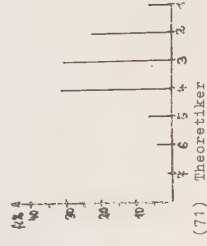
(69) Respektspersonen



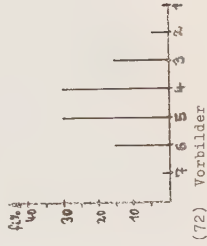
(70) Streber



(77) Unterwürfigkeit



(71) Theoretiker



(72) Vorbilder

11.1.2.3 Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbild
der Volksschullehrer

Item- Nr.	ITEM	X	S	X
1	55 gerecht	4,88	0,89	5,81
2	56 intelligent	4,75	1,04	5,03
3	57 künstlerisch begabt	4,23	1,18	4,24
4	58 kollegial	4,72	1,33	5,64
5	59 kläglich	3,83	1,58	2,36
6	60 kritisch	4,50	1,27	5,31
7	61 überauspracht	4,34	1,54	4,30
8	62 Erzieher	5,02	1,14	5,83
9	63 Handwerker	4,01	1,34	3,31
10	64 intellektuell	3,58	1,26	4,21
11	65 idealisten	4,25	1,35	4,82
12	66 sozial gerichtete Menschen	4,78	1,18	5,42
13	67 Praktiker	5,12	0,94	4,92
14	68 Pedanten	3,77	1,49	2,79
15	69 Respektspersonen	4,52	1,12	3,40
16	70 Streber	4,05	1,33	2,12
17	71 Theoretiker	3,20	1,14	3,50
18	72 Verächter	4,36	1,22	4,70
19	73 Empfindlichkeit gegenüber Kritik	5,26	1,26	3,98
20	74 Überheblichkeit	4,03	1,41	2,36
21	75 Vielwisserer	4,15	1,52	2,37
22	76 Weisheitsheit	2,94	1,54	2,16
23	77 Untertüchtigkeit	4,04	1,78	2,18

ITEM-NR.	ITEM	X	S	X	C	RANG C	or %
70	Streber	4,05	2,12	0,523	1	0,1	
2	aufgeschlossen	4,45	6,01	0,521	2	0,1	
45	Toleranz	4,23	5,77	0,481	3	0,1	
71	Theoretiker	3,20	3,50	0,479	4	0,1	
74	Überheblichkeit	4,03	2,36	0,466	5	0,1	
75	Vielwisserer	4,15	2,37	0,464	6	0,1	
77	Untertüchtigkeit	4,04	2,18	0,458	7	0,1	
68	Pedant	3,77	2,29	0,435	8	0,1	
73	Empfindlichkeit gegenüber Kritik	5,26	3,99	0,431	9,5	1	
3	demokratisch	4,27	5,53	0,431	9,5	0,1	
29	Begeisterungsfähigkeit	4,30	5,51	0,427	10,5	0,1	
34	Humor	4,18	5,36	0,427	10,5	0,1	
59	Kleinlich	3,84	2,36	0,426	13	0,1	
42	pädagogischer Takt	4,42	5,46	0,421	14	0,1	
11	selbstherrlich	4,13	2,62	0,418	15	0,1	
31	Einfühlungsvermögen	4,36	5,60	0,415	16	0,1	
23	liberal	4,03	5,23	0,412	17	0,1	
14	vom Beruf enttäuscht	3,38	2,28	0,411	18	0,1	
14	umstellungsfähig	3,70	4,99	0,408	19	0,1	
55	gerecht	4,88	5,81	0,400	20	0,1	
66	sozial gerichteter Mensch	4,78	5,42	0,399	21	0,1	
47	befehlen	4,78	3,66	0,398	22	0,1	
69	Respektspersonen	4,52	3,40	0,390	23	0,1	
30	Berufsüberdruß	3,36	2,26	0,378	24	0,1	
21	risikofreudig	3,25	4,42	0,376	25	0,1	
38	Freude am Umgang mit Kindern	5,08	5,92	0,372	26	0,1	
22	rechnerisch	4,57	3,37	0,367	27	0,1	
18	konservativ	4,52	3,34	0,364	28	0,1	

ITEM nr.	ITEM	$\bar{x}$	$\bar{s}$	C	RANG	$\sigma\%$
13	unzufrieden	3,85	2,81	0,363	29	0,1
43	Schwung	4,14	5,01	0,259	30	0,1
26	sachlich	4,30	5,17	0,349	31	0,1
19	pessimistisch	3,74	3,04	0,347	32	0,1
62	Erzieher	5,02	5,83	0,343	33	0,1
49	dozieren	3,96	2,84	0,342	34	0,1
46	Streben nach gesellschaft- lichem Aufstieg	4,95	3,93	0,340	35	0,1
58	kollegial	4,72	5,64	0,337	36	0,1
40	Phantasie	4,36	5,12	0,331	37	0,1
7	gefühlvoll	4,28	4,96	0,320	38	0,1
35	handwerk. Begabung	4,42	4,70	0,317	39,5	0,1
44	soziale Hilfsbereitschaft	4,82	5,58	0,317	39,5	0,1
36	Geduld	4,61	5,23	0,316	41,5	0,1
60	kritisch	4,50	5,31	0,316	41,5	0,1
50	erziehen	5,30	6,03	0,311	43	0,1
67	Praktiker	5,12	4,92	0,298	44	0,1
76	Weltfremdheit	2,94	2,16	0,296	45,5	0,1
63	Heimatkundler	4,01	3,31	0,296	45,5	0,1
65	Idealisten	4,25	4,92	0,288	48	0,1
57	künstlerisch begabt	4,23	4,24	0,288	48	0,1
64	Intellektuelle	3,58	4,21	0,288	48	0,1
39	Organisationstalent	4,58	5,22	0,281	50,5	0,1
20	religiös	4,08	4,36	0,281	50,5	0,1
1	aktiv	4,55	5,26	0,280	52	0,1
28	sportlich	4,03	4,55	0,279	53	0,1
33	Energie	4,66	5,18	0,272	54	0,1
32	Fähigkeit, Disziplin zu halten	4,89	5,14	0,258	55	0,1
53	Charakter formen	4,73	5,36	0,254	56	0,1

ITEM nr.	ITEM	$\bar{x}$	$\bar{s}$	C	RANG	$\sigma\%$
9	fröhlich	4,56	5,12	0,250	57	0,1
27	strebsam	4,76	4,58	0,244	58	0,1
54	Gewissenhaft	5,26	5,41	0,242	59,5	1
17	zurückhaltend	3,99	4,41	0,242	59,5	1
16	psychologisch begabt	3,37	4,89	0,236	61,5	1
6	erzieherisch wirksam	4,80	5,27	0,236	61,5	0,1
48	belehren	5,36	5,01	0,225	63	1
8	gebildet	4,48	4,93	0,223	64,5	1
12	nüchtern	4,10	4,38	0,223	64,5	1
61	überbeansprucht	4,34	4,30	0,221	66	2
15	unentschlossen	3,21	3,27	0,212	67	5
5	launisch	3,89	3,35	0,209	68	5
51	Führen	4,99	5,41	0,202	69	5
72	Vorbilder	4,36	4,70	0,197	70	5
23	unselbständig	3,07	2,67	0,187	71	5

Sehr geehrte Frau Kollegin !
Sehr geehrter Herr Kollege !

Bitte erschrecken Sie nicht über diesen Fragebogen. Er soll dazu dienen, Aufschlüsse über das Selbstverständnis von Volksschullehrern zu bekommen.

Es ist heute üblich geworden, verschiedenartige und widersprüchliche Aussagen über den Volksschullehrer zu machen. Aber welches Bild haben die Lehrer von sich selbst? - Diese Frage ist ein Kernproblem der Lehrerforschung.

Ein weiteres Problem hängt eng damit zusammen.

Welches Bild haben Sie von Ihren Kollegen?

Bitte beantworten Sie auch einige Fragen zu Ihren Vorstellungen, die Sie von Ihren Volksschullehrer-Kollegen haben.

Zur Erfassung Ihrer Vorstellungen wurde eine Urteils- methode gewählt, die dann sehr gut ist, wenn Sie schnell, nach Ihrem ersten Eindruck und nach Ihrem Gefühl urteilen.

Für Ihre Mitarbeit bei meiner Doktorarbeit und Ihre Mühe bedanke ich mich sehr herzlich.

Hochachtungsvoll

(Benno Bachmair)

11.2 Fragebogen

Auf den folgenden Seiten finden sich Einführungsbrief, Selbstbildfragebogen, Fragebogen zum Kollegen-Fremdbild, Semantisches Differential, Fragebogen zum Lehrer-Fremdbild der Eltern. Die 17 Skalen des Semantischen Differentials wurden jeweils nur einmal abgedruckt. Die Probanden bekamen natürlich für jeden zu beurteilenden Begriff ein neues Blatt mit den 17 Skalen.

PS.: Bitte füllen Sie erst den Selbstbild-Fragebogen (mit dem 'Lehrer Lämpel' auf dem Deckblatt) aus.

Zur Auswertung Ihrer Antworten werden einige persönliche Angaben benötigt. Bitte geben Sie folgende Daten zu Ihrer Person an.

Alter: Zahl der eigenen Kinder:
Geschlecht: Personenstand: led./verw/
Religion: Gesch./verh./
Beruf Ihres Vaters:

Wohnort: ungefähre Ortsgröße
soziales Milieu (z.B. Arbeitersiedlung)

Wohnort, an dem Sie sich die letzten Jahre überwiegend aufhielten: Ortsgröße
soziales Milieu

Schulort: Ortsgröße
soziales Milieu

Schulort, an dem Sie die letzten Jahre überwiegend unterrichteten: Ortsgröße
soziales Milieu

pädagogische Ausbildung:

Wieviel Jahre unterrichten Sie schon?

Dienstbezeichnung:

Welche Klasse unterrichten Sie zur Zeit?

Soziale Gliederung Ihrer Klasse: (z.B. Mädchen, Bauernkinder)

Unterrichten Sie gewöhnlich bestimmte Klassen?
Wenn ja, welche?



Wie kamst du dazu?

Zum der Zeit, was lernen muß --
Wird allein bis 1933
Wird von Vorfahren in die Welt;
Wird allein im eigenen Leben
Wird allein im eigenen Leben;
Wird allein im Leben der Eltern
Zur der Zeit, was lernen muß --
Wird allein bis 1933
Wird von Vorfahren in die Welt;
Wird allein im eigenen Leben
Wird allein im eigenen Leben;
Wird allein im Leben der Eltern
Zur der Zeit, was lernen muß --



1. Fragebogen

In diesem Heft geht es um das SELBSTBILD von Volksschullehrern.

Welches Bild haben Sie von sich ?
Wie beurteilen Sie sich selber ?

Für die Pädagogik ist es wichtig, folgendes zu wissen:

Welche Eigenschaften und Fähigkeiten hat der Lehrer seiner eigenen Meinung nach? Welche Tätigkeiten, Rollen und Funktionen schreibt sich der Lehrer selber zu?

Um das Verfahren Ihrer Urteilsabgabe zu vereinfachen, bitte ich Sie, bestimmte Punkte auf einer Linie anzukreuzen. Das sieht so aus!

konservativ 7 6 5 4 3 2 1
sehr stark mittel Überhaupt nicht

Wollen Sie zeigen, daß Sie Überhaupt nicht konservativ sind, so kreuzen Sie bitte folgendermaßen an:

7 6 5 4 3 2 1
0---0---0---0---0---0---0---0---0
sehr mittel Überhaupt stark nicht

7 6 5 4 3 2 1
0---0---0---0---0---0---0---0---0
sehr stark mittel Überhaupt nicht

Je höher die Zahl in dieser Pfeilrichtung, um so stärker haben Sie diese Eigenschaft.

← 7 6 5
0---0---0---0---0
→ 3 2 1

riskofreudig 7 6 5 4 3 2 1
sehr stark mittel Überhaupt nicht

Wollen Sie sich als riskofreudig bezeichnen, so kreuzen Sie entweder so an:

oder so: 7 6 5 4 3 2 1
0---0---0---0---0---0---0---0---0
sehr stark mittel Überhaupt nicht

je nach dem, wie riskofreudig Sie sich einschätzen.

praktisch begabt 7 6 5 4 3 2 1
sehr stark mittel Überhaupt nicht

Sie wollen zeigen, daß Sie weder sehr praktisch begabt sind, noch unbegabt, so kreuzen Sie bitte

entweder so an: 0---0---0---0---0---0---0---0---0
oder so: 7 6 5 4 3 2 1
0---0---0---0---0---0---0---0---0
oder so: 7 6 5 4 3 2 1
0---0---0---0---0---0---0---0---0

Haben Sie bitte Mut zu klaren, unterschiedenen Urteilen!

Bitte kreuzen Sie immer nur die Punkte an!

Setzen Sie bitte das Kreuz nicht zwischen zwei Punkte, sonst kann Ihr Urteil nicht eindeutig ausgewertet werden.

URTEILEN SIE BITTE SCHNELL UND NACH IHREM ERSTEN EINDRUCK

Dann ist diese Methode besonders gut.

Lassen Sie bitte keine Begriffe aus!

Fehlen Urteile, so ist der Fragebogen nur bedingt auswertbar. Kennzeichnen Sie bitte mit ● die Begriffe, die Ihrer Meinung nach nicht in den Fragebogen gehören. ----

Wenn Lehrer sich beurteilen sollen, dann ist es natürlich notwendig, nicht nur positive, sondern auch negative Begriffe zu verwenden. Bitte fühlen Sie sich durch diese negativen Begriffe nicht gekränkt. Versuchen Sie, sich selbst möglichst distanziert zu sehen, sowohl in positiver als auch negativer Hinsicht. Die Anonymität Ihrer Person ist gewahrt. Ihr Name und Ihre Adresse tauchen nicht auf.

In welchem Maße sind Sie:

aktiv	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark			mittel			nicht	
aufgeschlossen	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
demokratisch	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
fürsorgend	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
fließig	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
launisch	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
erzieherisch wirksam ..	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
gefühlvoll	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
gebildet	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
vom Beruf enttäuscht ..	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
fröhlich	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
selbsterhellend	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
nüchtern	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
unzufrieden	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
umstellungsfähig	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
gütig	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
psychologisch begabt ..	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
liberal	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
unentschlossen	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
volksverbunden	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
selbstlos	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	

In welchem Maße sind Sie:

vaterlich	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark			mittel			nicht	
wortgewandt	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
zurückhaltend	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
konservativ	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
pessimistisch	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
religiös	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
risikofreudig	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
rechtshaberisch	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
unselbständig	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
schöpferisch	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
sachlich	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
jugendlich	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
selbstsicher	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
skeptisch	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
strebsam	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
sportlich	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
gewissenhaft	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
gerecht	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
intelligent	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
künstlerisch begabt	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
kollegial	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
kleinlich	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
müde	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
kritisch	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	
mütterlich	7	6	5	4	3	2	1	
	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt
	stark						nicht	

In welchem Maße sind Sie:

beliebt	7	6	5	4	3	2	1	
sehr stark	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt nicht
unterprivilegiert ...	0	0	0	0	0	0	0	
überbeansprucht	7	6	5	4	3	2	1	

In welchem Maße neigen Sie zu:

Empfindlichkeit gegenüber Kritik	7	6	5	4	3	2	1	
sehr stark	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt nicht
Einfachheit	7	6	5	4	3	2	1	
Überheblichkeit	0	0	0	0	0	0	0	
Vielwisserei	0	0	0	0	0	0	0	
Weltfremdheit	7	6	5	4	3	2	1	
Unterwürfigkeit	7	6	5	4	3	2	1	
sehr stark	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt nicht

In welchem Maße haben Sie:

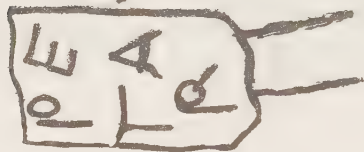
seelische Ausgeglichenheit	7	6	5	4	3	2	1	
in sehr hohem Maße	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt nicht
Angstgefühle	7	6	5	4	3	2	1	
Begeisterungsfähigkeit	0	0	0	0	0	0	0	
Berufsüberdruß	7	6	5	4	3	2	1	
Fähigkeit, Disziplin zu halten	0	0	0	0	0	0	0	
Einfühlungsvermögen ..	7	6	5	4	3	2	1	
Ährerie	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt nicht
Interesse am Lehrstoff	7	6	5	4	3	2	1	
Humor	0	0	0	0	0	0	0	
Freude am Unterricht	7	6	5	4	3	2	1	
Geduld	0	0	0	0	0	0	0	
Handwerkliche Begabung	7	6	5	4	3	2	1	
Freude am Umgang mit Kindern	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt nicht
in sehr hohem Maße	0	0	0	0	0	0	0	

In welchem Maße haben Sie:

Kinderwertigkeitsgefühle	7	6	5	4	3	2	1	
in sehr hohem Maße	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt nicht
Lebenserfahrung	7	6	5	4	3	2	1	
Lebensschick	0	0	0	0	0	0	0	
Innerlichkeit	7	6	5	4	3	2	1	
Organisationsstalent ...	0	0	0	0	0	0	0	
Phantasie	7	6	5	4	3	2	1	
pflichtgefühl	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt nicht
in sehr hohem Maße	0	0	0	0	0	0	0	
Selbstvertrauen	7	6	5	4	3	2	1	
Schwung	0	0	0	0	0	0	0	
soziale Hilfsbereitschaft	0	0	0	0	0	0	0	
Gemüt	7	6	5	4	3	2	1	
Toleranz	0	0	0	0	0	0	0	
pädagogischer Takt ...	7	6	5	4	3	2	1	
in sehr hohem Maße	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt nicht
Streben nach gesellschaftlichem Aufstieg	7	6	5	4	3	2	1	

Inwieweit gehören folgende Tätigkeiten zu Ihrer Arbeit in der Schule?

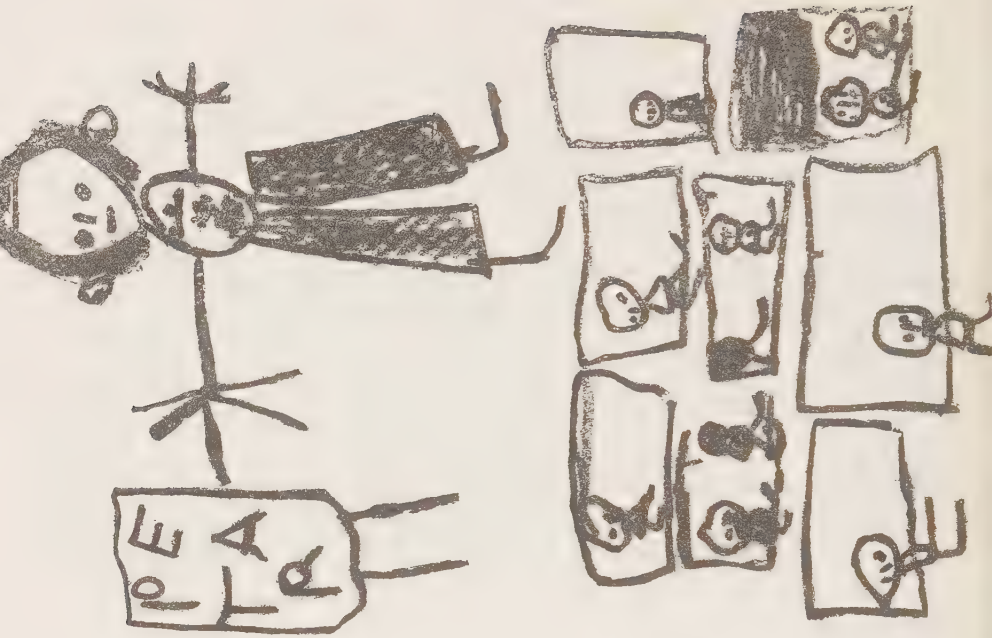
befehlen	7	6	5	4	3	2	1	
in sehr hohem Maße	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt nicht
belehren	7	6	5	4	3	2	1	
disziplinieren	0	0	0	0	0	0	0	
dozieren	7	6	5	4	3	2	1	
erziehen	0	0	0	0	0	0	0	
beeinflussen	7	6	5	4	3	2	1	
führen	0	0	0	0	0	0	0	überhaupt nicht
in sehr hohem Maße	0	0	0	0	0	0	0	
Schüler formen	7	6	5	4	3	2	1	
Bildungsgüter übermitteln	7	6	5	4	3	2	1	
Charakter formen	0	0	0	0	0	0	0	

[illegible]

Zu beurteilender Begriff: 1)

Ruhe	3	2	1	0	0	1	2	3	Bewegung
Helle	3	2	1	0	0	1	2	3	Finsternis
Härte	3	2	1	0	0	1	2	3	Weichheit
Mißklang	3	2	1	0	0	1	2	3	Wohlklang
Fügsamkeit	3	2	1	0	0	1	2	3	Mächtigkeit
Langsamkeit	3	2	1	0	0	1	2	3	Schnelligkeit
Klarheit	3	2	1	0	0	1	2	3	Trübung
Stärke	3	2	1	0	0	1	2	3	Nachgiebigkeit
Erregung	3	2	1	0	0	1	2	3	Beruhigung
Verdruß	3	2	1	0	0	1	2	3	Annehmlichkeit
Zurückhaltung	3	2	1	0	0	1	2	3	Nachdruck
Stille	3	2	1	0	0	1	2	3	Geräusch
Anziehung	3	2	1	0	0	1	2	3	Abstoßung
Überlegenheit	3	2	1	0	0	1	2	3	Ergebenheit
Eile	3	2	1	0	0	1	2	3	Gemächlichkeit
Freudlosigkeit	3	2	1	0	0	1	2	3	Freude
Zartheit	3	2	1	0	0	1	2	3	Kraft

1) Folgende Begriffe wurden zur Beurteilung angeboten:
Sportler (warming-up), Erzieher, Vater, Ich, Lehrer,
Lehrerin, Vorbild, Mutter, Respektsperson



Sehr geehrte Eltern!

Täglich müssen Ihre Kinder für vier oder fünf Stunden zur Schule gehen. Der Lehrer sieht die Kinder öfter als so mancher Vater. Die Schule ist also wichtig im Leben jeder Familie.

Hat die Schule Ihnen nicht auch schon Kopferbrechen bereitet?

Was erwarten Sie eigentlich von der Schule?

Was fällt Ihnen ein, wenn Sie an Schule, Lehrer und Unterricht denken?

Mit dem vorliegenden Fragebogen möchte ich herausfinden, was die Eltern, die Lehrer, die Bevölkerung von der Schule halten. Diese Untersuchung steht im Rahmen eines Forschungsprojektes der Universität Erlangen. Mit der Beantwortung dieses Fragebogens tragen Sie zum Gelingen dieses Unternehmens bei.

Vielen Dank für Ihre Mühe

Mit vorzüglicher Hochachtung

(Benno Bachmair)

Bitte schreiben Sie nicht Ihren Namen auf den Fragebogen.

Die Untersuchung wird anonym durchgeführt.

Zur Auswertung werden einige Angaben zu Ihrer Person benötigt.

In welche Klasse geht Ihr Kind (Ihre Kinder)? in die ... Klasse

Welchen Beruf hat der Vater?

Soll Ihr Kind einmal in eine Realschule, + ja/nein/
Handelschule oder in ein Gymnasium gehen? weiß noch nicht

Sind Sie der Vater oder die Mutter + Vater / Mutter

Geben Sie bitte Ihr Alter an

+) (zutreffendes unterstreichen)

Welche Vorstellungen haben Sie von der Schule?

Diese Frage ist schwer zu beantworten, weil einem dazu meistens nicht viel einfällt. Um die Antwort zu erleichtern, werden Ihnen die Antworten vorgegeben. Sie brauchen bloß eine von 7 Ziffern auf einer Linie anzukreuzen.

Das sieht so aus:

stark 3---2---1---0-0---1---2---3 schwach

Erläuterungsbeispiel

Sie wollen sagen, daß ein Mercedes ein sehr starkes Auto ist. Kreuzen Sie bitte so an:

stark X---2---1---0-0---1---2---3 schwach

Sie wollen sagen, daß ein Gogomobil ein schwaches Auto ist

stark 3---2---1---0-0---1---2---X schwach

stark 3---2---1---0-0---1---2---3 schwach

3 bedeutet
sehr stark

weder-
noch

2 bedeutet
stark

sehr schwach

schwach

1 bedeutet
gerade noch
stark

etwas
schwach

Wie stark oder wie schwach ist ein Opel? Kreuzen Sie bitte an!

stark 3---2---1---0-0---1---2---3 schwach
Opel

Wie stark oder wie schwach ist ein Volkswagen? Kreuzen Sie bitte an!

stark 3---2---1---0-0---1---2---3 schwach
Volkswagen

Man könnte z.B. so ankreuzen:

	<u>Opel</u>	
stark	3---2--- ~~X~~ ---0-0---1---2---3	schwach
oder so:	stark 3--- ~~X~~ ---1---0-0---1---2---3	schwach
	<u>Volkswagen</u>	
stark	3---2--- ~~X~~ ---0-0---1---2---3	schwach
oder so:	stark 3---2---1---0- ~~X~~ ---1---2---3	schwach
oder so:	stark 3---2---1---0-0- ~~X~~ ---2---3	schwach

BITTE URTEILEN SIE GANZ NACH IHREM GEFÜHL !

Sie können keinen Fehler machen !

KREUZEN SIE SEHR SCHNELL AN ! JE SCHNELLER DESTO BESSER !
Auf eine Ziffer hin oder her kommt es nicht besonders an.

Wohin neigt "Freund" ?

Mehr zu "Wohlklang" oder mehr zu "Mißklang" ?

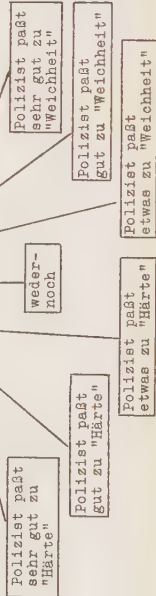
Freund
Wohlklang 3---2---1---0-0---1---2---3 Mißklang

"Freund" neigt natürlich sehr stark zu "Wohlklang".
Also kreuzt man so an:

Freund
Wohlklang ~~X~~---2---1---0-0---1---2---3 Mißklang

Wohin neigt "Polizist" ?

Polizist
Härte 3---2---1---0-0---1---2---3 Weichheit



Tragen Sie bitte ein, wohin "Rentner" neigt.
Schnelligkeit 3---2---1---0-0---1---2---3 Langsamkeit

"Rentner" paßt eher zu "Langsamkeit". Das sieht dann so aus:
Rentner

Schnelligkeit 3---2---1---0-0---1---2---3 Langsamkeit

Wohin neigt: Sportler
Schnelligkeit 3---2---1---0-0---1---2---3 Langsamkeit

Bitte kreuzen Sie an, wie sehr "Sportler" zu "Schnelligkeit" oder zu "Langsamkeit" neigt.

Bitte beurteilen Sie den Beamten
Schnelligkeit 3---2---1---0-0---1---2---3 Langsamkeit

Bitte ordnen Sie ein: Gammler
Klarheit 3---2---1---0-0---1---2---3 Trübung

Bitte ordnen Sie ein: Wissenschaftler
Klarheit 3---2---1---0-0---1---2---3 Trübung

Bitte kreuzen Sie an, wie sehr "Rentner" zu "Klarheit" oder zu "Trübung" neigt.

"Rentner"
Klarheit 3---2---1---0-0---1---2---3 Trübung

Bitte füllen Sie im gleichen Sinne die folgenden Seiten aus.
Es wird jetzt jeder zu beurteilende Begriff mit 17 Begriffs-
paaren verglichen.

Urteilen Sie bitte ganz nach Ihrem Gefühl, sehr schnell !

Stellen Sie sich bitte Sportler ¹⁾ vor.

Kreuzen Sie bitte auf jeder Linie an,
wohin "Begriff" ¹⁾ mehr neigt.

Kreuzen Sie bitte nur die Zahlen an.

Begriff ¹⁾

Ruhe	3---2---1---0-0---1---2---3	Bewegung
Helle	3---2---1---0-0---1---2---3	Finsternis
Härte	3---2---1---0-0---1---2---3	Weichheit
Mißklang	3---2---1---0-0---1---2---3	Wohlklang
Fügsamkeit	3---2---1---0-0---1---2---3	Mächtigkeit
Langsamkeit	3---2---1---0-0---1---2---3	Schnelligkeit
Klarheit	3---2---1---0-0---1---2---3	Trübung
Stärke	3---2---1---0-0---1---2---3	Nachgiebigkeit
Erregung	3---2---1---0-0---1---2---3	Beruhigung
Verdruß	3---2---1---0-0---1---2---3	Annehmlichkeit
Zurückhaltung	3---2---1---0-0---1---2---3	Nachdruck
Stille	3---2---1---0-0---1---2---3	Geräusch
Anziehung	3---2---1---0-0---1---2---3	Abstoßung
Überlegenheit	3---2---1---0-0---1---2---3	Ergebenheit
Eile	3---2---1---0-0---1---2---3	Gemächlichkeit
Freudlosigkeit	3---2---1---0-0---1---2---3	Freude
Zartheit	3---2---1---0-0---1---2---3	Kraft

¹⁾ Folgende Begriffe wurden zur Beurteilung angeboten:
Sportler (warming-up), Mutter, Schule, Lehrerin, Lehrer,
Vater..

- Allport, G.W.: Attitudes in the History of Social Psychology; in: Warren, N. & Jekoda, M.: Attitudes; London 1966
- Amatara, M.: Self-appraisal in Teacher Personality; J. educ. Psychol. 1955, 46, 94 - 100
- Amatara, M.: Higs and Lows in the Teacher Personality; J. educ. Research 1954/55, 48, 693 - 698
- Anderson, H.H. & Brewer, H.M.: Studies of Teachers' Classroom Personalities, I, II; Applied Psychology Monographs 1945, No 6 und 1946a, No 8
- Anderson, H.H. & Brewer, H.M. & Reed, M.F.: Studies of Teachers' Classroom Personalities, III; Applied Psychology Monographs 1946b, No 11
- Anderson, W.F.: Attitudes of Parents of Differing Socio-economic Status Towards the Teaching Profession; J. educ. Psychol. 1954, 45, 345 - 352
- Ash, S.E.: Social Psychology; New York 1952
- Bachmair, G.: Einstellungen von Schülern zum Lehrer und zum Unterrichtsfach; Dissertation Erlangen 1969
- Barr, A.S.: Wisconsin Studies of Measurement and Prediction of Teacher Effectiveness; Madison, Wisconsin 1967, 3rd Printing
- Bergler, K.: Psychologie stereotyper Systeme; Bern, Stuttgart 1966
- Bernstein, B.: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens; in: Heintz, P.: Soziologie der Schule, 52 - 79; Köln und Opladen 1959
- Biddle, B.J., Rosencranz, A.H. & Hobkin, E.F.: General Characteristics of the School Teacher's Role; Columbia 1961
- Birnbaum, Z.W.: Introduction to Probability and Mathematical Statistics; New York, London, Tokyo 1962
- Böckamp, H.: Die soziale Resonanz des Lehrers; Frankfurter Heft 1958, 13(2), 109 - 117
- Boite, K.M.: Sozialer Aufstieg und Abstieg; Stuttgart 1958
- Brim, O.G.Jr.: Soziologie des Erziehungswesens; Heidelberg 1963
- Broermann, H.: Der Lehrer in der Karikatur; Pädagog. Rundschau 1954/55, 9. Jahrgang, Heft 6, 282 - 283
- Brookover, W.B.: A Sociology of Education; New York 1955
- Brust, K.D.: The Relationship between some Factors of School Organizational Climate and some Factors of Teacher Self Concept; Doctoral Dissertation, University of Illinois, 1966
- Busch, W.: Max und Moritz; München 1930⁴³
- Calabrese, A.G.: The Relationship between Teacher Beliefs and Classroom Disciplinary Practices; Doctoral Dissertation, University of Wisconsin, 1965
- Callis, R.: The Efficiency of the Minnesota Teacher Attitude Inventory for Predicting Interpersonal Relations; J. applied Psychol. 1953, 37, 82 - 85
- Caselmann, Ch.: Wesensformen des Lehrers; Stuttgart 1949
- Charters, W.W.: The Social Background of Teaching; in: Gage, N.L.: Handbook of Research on Teaching; Chicago 1963, 715 - 813
- Charters, W.W.: What Causes the Teacher turn over; School Review 1956, 64, 294 - 299
- Collins, M.: Women Graduates and the Teaching Profession; Manchester 1964
- Cook, W.W., Leeds, C.H. & Callis, R.: Minnesota Teacher Attitude Inventory; Manual; New York 1951
- Della Pina, G.M. & Gage, N.L.: Pupils' Values and the Validity of the Minnesota Teacher Attitude Inventory; J. of educ. Psychol. 1955, 46(3), 167 - 178

- Dieckmann, J. & Lorenz, P.: Das Prestige der Lehrkräfte in Grund- und Hauptschulen; Die Deutsche Schule 1969, 61(1), 27 - 39
- Döring, W.: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers; Leipzig 1925
- English, H.B. & English, A.C.: A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms; New York 1958
- Ertel, S.: Standardisierung eines Eindrucksdifferentials; Zeitschrift f. exp. u. angew. Psychol. 1965a, 12, 22 - 58 und: 1965b, 12, 177 - 208
- Eisermann, W.: Über das Selbstverständnis des Lehrers; Hamburger Lehrerzeitung 1962, Heft 9, 308 - 311
- Eyferth, K.: Lernen als Anpassung des Organismus durch bedingte Reaktionen; in: Handbuch der Psychol. in 12 Bdn., 2. Halbband: Lernen und Denken, 76 - 117; Göttingen 1964
- Festinger, L.: A Theory of Cognitive Dissonance; Evanston, Ill. 1957
- Fischer, A.: Erziehung als Beruf; Leipzig 1922
- Frank, B.: Aspekte einer Soziologie der Lehrer an berufsbildenden Schulen; in: Frank, B., Rehberg, E. & Hof, A.M.: Untersuchungen zur Soziologie der Lehrer an berufsbildenden Schulen, 4 - 56; Frankfurt 1965
- Gage, N.L.: Handbook of Research on Teaching; Chicago 1963a
- Gage, N.L.: Paradigms for Research on Teaching; in: Gage, N.L.: Handbook of Research on Teaching; Chicago 1963b, 94 - 141
- Gage, N.L.: Paradigmen für die Erforschung des Lehrens; in: Weinert, F.: Pädagogische Psychologie; Köln, Berlin 1967, 70 - 101
- Gahlings, J. & Moering, E.: Die Volksschullehrerin; Heidelberg 1961
- Gedson, H.: Der Lehrer in Gesellschaft und Leben; Hamm 1921
- Getzel, J.W. & Jackson, P.W.: The Teachers' Personality and Characteristics; in: Gage, N.L.: Handbook of Research on Teaching; Chicago 1963, 506 - 582
- Grasel, H.: Die Erforschung der Lehrerpersönlichkeit als zentrales Problem; 3. Beiheft der Zeitschrift "Pädagogik"; Berlin 1967, 3 - 21
- Graumann, C.F.: Social Perception; Zeitschrift f. exp. u. angew. Psychol. 1955/56, 3, 605 - 661
- Gross, N.C., Mason, W.S. & McEachern, A.W.: Exploration in Role Analysis; New York, London, Sidney 1958
- Guilford, J.P.: Persönlichkeit; Weinheim 1964
- Gulliksen, H.: Theory of Mental Test; New York, London, Sidney 1967e
- Habne, H.: Als Lehrer heute; Düsseldorf 1963
- Hartley, E.L. & Hartley, R.E.: Die Grundlagen der Sozialpsychologie; Berlin 1955
- Harris, C.W.: Encyclopedia of Educational Research; New York 1960
- Havighurst, R.J. & Neugarten, B.L.: Society and Education; Boston 1957
- Heider, F.: The Psychology of Interpersonal Relations; New York 1958
- Heintz, P.: Soziologie der Schule; Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4; Köln und Opladen 1959
- Hilbig, O.: Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf; Braunschweig 1963
- Hörmann, H.: Psychologie der Sprache; Berlin, Heidelberg, New York 1967

- Hof, A.M.: Die Gewerbelehrerin im Beruf und privatem Lebensbereich; in: Frank, B., Rehberg, E. & Hof, A.M.: Untersuchungen zur Soziologie der Lehrer an berufsbildenden Schulen; Frankfurt 1965, 103 - 145
- Hofstätter, P.R.: Zur Problematik der Profilmethoden; Diagnostica. 1959, 5, 19 - 25
- Hofstätter, P.R.: Einführung in die Sozialpsychologie; Stuttgart 1963
- Hofstätter, P.R.: Gruppendynamik; Hamburg 1957
- Hofstätter, P.R.: Die Psychologie der öffentlichen Meinung; Wien 1949
- Hofstätter, P.R. & Lübbert, H.: Die Untersuchung von Stereotypen mit Hilfe des Polaritätenprofils; Zeitschrift.f.Markt- und Meinungsforschung. 1958a, 3, 127 - 138
- Hofstätter, P.R. & Lübbert, H.: Bericht über eine neue Methode der Eindrucksanalyse in der Marktforschung; Psychologie und Praxis. 1958b, 2, 71 - 77
- Hofstätter, P.R. & Wendt, D.: Quantitative Methoden der Psychologie; München 1966
- Homans, C.G.: Theorie der sozialen Gruppe; Köln, Opladen 1965
- Horn, H.: Untersuchungen über den Volksschullehrernachwuchs in Hessen; Dissertation Marburg 1963
- Horn, H.: Volksschullehrernachwuchs-Untersuchungen zur Quantität und Qualität; Weinheim, Berlin, Basel 1968
- Hovland, C.J., Rosenberg, M.J., McGuire, W.J., Abelson, R.P. & Brehm, J.W.: Attitude Organisation and Change; New Haven, London 1960
- Hylla, E.: Vortragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrerberuf; Deutsche Schule 1918a, 10/11, 347 - 348 und: 1918b, 8/9, 273 - 285
- Imhof, B.: Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf; Zug/Schweiz 1961
- Inkeles, A. & Rossi, P.H.: National Comparison of Occupational Prestige; Amer.J.Sociol. 1956, 61, 329 - 339
- Jersild, A.T.: In Search on Self; New York 1952
- Kaminski, G.: Ordnungsstrukturen und Ordnungsprozesse; in: Handbuch der Psychol. in 12 Bdn. 1. Bdn., 2. Halbband: Lernen und Denken, 373 - 492; Göttingen 1964
- Kamp, F.: Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers; Dissertation Köln 1964
- Katz, D.E. & Braly, K.W.: Racial Stereotypes of 100 College Students; J.Abnorm.a.Social Psychol. 1933, 28, 280 - 290
- Kearney, N.C. & Hecchio, P.D.: The Effect of Teacher Education on the Teacher's Attitude; J. educ. Research 1955/56, 49, 703 - 708
- Kempe, P.: Das Bild des Lehrers im Film: Blätter für Lehrerfortbildung 1954/55, VII. Jahrgang, Heft 5, 194 - 196
- Kerschensteiner, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung; Stuttgart 1961
- Klinsberg, O.: Social Psychology; New York 1954
- Kob, J.P.: Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der Höheren Schule; Würzburg 1958
- Kob, J.P.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufes; in: Heintz, P.: Soziologie der Schule, 91 - 107; Köln und Opladen 1959
- Kob, J.P.: Erziehung in Schule und Elternhaus; Stuttgart 1963

- Kob, J.P.: Die Stellung des Lehrers in der modernen Gesellschaft; Bildung und Erziehung 1966, 19(4), 279 - 291
- Köhnlein, W.: Der Volksschullehrer aus der Sicht der Abiturienten; Der Junglehrer, 1963, 6(1), 1 - 7
- Kratsch, E.H., Vothke, W. & Bertlein, H.: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, Weinheim 1967
- Krech, D. & Grutchfield, R.S.: Theory and Problems of Social Psychology; New York 1948
- Krech, D. & Grutchfield, R.S.: Elements of Psychology; New York 1959
- Krech, D., Grutchfield, R.S. & Ballachey, E.L.: Individual in Society; New York, St. Louis, San Francisco, London 1962
- Langeveld, M.J.: The Psychology of Teachers and die Teaching Profession; in: The Education and Training of Teachers; The Year Book of Education; Burlington, New York 1963, 399 ff.
- Lantz, D.L.: Relationship between classroom emotional Climate and Concept of Self, Others, and Ideal among Elementary Student Teachers; J. of educ. Research 1965, 59(2), 80 - 83
- Lawson, C.A.: Language, Thought and the Human Mind; Michigan 1958
- Leeds, C.H.: A Scale for Measuring Teacher-Pupil Attitude and Teacher-Pupil Rapport; Psychol. Monographs 1950, 64, No 6, 24 ff.
- Lehmann, K.: Die Gestalt des Lehrers in der deutschen Literatur; Frankfurt 1955
- Lemberg, E. (Red.): Lehrermangel und Lehrernachwuchs; Stuttgart 1965
- Lemberg, E.: Zur Soziologie des Lehrers; Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für internationale Pädagogische Forschung; Frankfurt 1959, 21, 2 - 15
- Lemberg, E.: Die Gestalt des Lehrers; Hessische Lehrerzeitung 1958, Heft 11, 275 - 278
- Lempert, W.: Der Gewerbelehrer; Stuttgart 1962a
- Lempert, W.: Der Beruf des Gewerbelehrers im Spiegel der Soziologie; Berufspädagogische Zeitschrift 1962, Heft 6, 137 ff.
- Lieberman, M.: Education as a Profession; Englewood Cliffs, N.J. 1956
- Lienert, G.A.: Testaufbau und Testanalyse; Weinheim, Berlin 1967/2
- Lindemith, R. & Straus, A.L.: Social Psychology; New York 1956
- Lindgren, H.O. & Byrne, D.: Psychology; New York, London 1961
- Lindgren, H.O.: Educational Psychology in the Classroom; New York, London 1956
- Lindner, A.: Statistische Methoden; Basel, Stuttgart 1964⁴
- Lippmann, W.: Public Opinion; New York 1922
- Luoker, E.: Volksschule und Volksschullehrerberuf im Urteil und Erleben der Abiturienten; Katholische Frauenbildung 1962, Heft 6, 401 - 405
- Mathis, C.: The Relationship between Salary policies and morale; J. educ. Psychol. 1959, 50(6), 275 - 279
- Mayntz, R.: Soziale Schichtung und sozialer Wandel in einer Industriegegend; Stuttgart 1958
- McCallion, E.L.: Interpersonal Perception Characteristics of Teachers; J. of Experimental Education 1966, 34(3), 97 - 100
- Mead, G.H.: Mind, Self and Society; Chicago, Illinois 1955
- Meis, R.: Der Lehrerberuf und der Lehrermangel aus studentischer Sicht; Pädagogische Rundschau 1963, Heft 9, 783 - 795
- Meyer-Dinkgräfe, W.: Der Lehrerstand; Göttingen 1928

- Mittels, H.E.: A Behavioral Approach to the Assessment of Teacher Effectiveness; New York 1957
- Mollenhauer, K.: Die Rollenproblematik des Lehrstandes und die Bildung; Die Deutsche Schule 1962, 54 (10), 463 - 475
- Mori, T.: Structure of Motivation for Becoming a Teacher; J. educ. Psychol. 1965, 56 (4), 175 - 184
- Morris, Ch.: Signs, Language and Behavior; New York 1955
- Müller, L.: Vorstellungen vom Lehrerberuf; Weinheim, Berlin 1968
- Müller-Bek, H.: Das Berufsmilieu des Volksschullehrers; Psyche 1956, 12 (1), 50 - 62
- Musgrave, P.W.: Sociology of Education; London 1965
- Musgrave, F.: Parents' Expectations of the Junior School; Soc. Rev. 1961, 9, 167 - 180
- Musgrave, F. & Taylor, P.H.: Teachers' and Parents Conception of the Teachers' Role; British J. educ. Psychol. 1965, 35 (2), 171 - 178
- Nebolise, M.: Die Lehrerin im Dorfe; Bad Heilbrunn 1960
- Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie; Donauwörth 1967
- Oliver, W.A.: Teachers' Educational Beliefs vs. their Classroom Practices; J. educ. Research 1953, 47, 47 - 55
- Osgood, Ch.E.: The Nature and Measurement of Meaning; Psychological Bulletin 1952, 49 (3), 197 - 237
- Osgood, Ch. E., Suci, G.J. & Tannenbaum, P.H.: The Measurement of Meaning; Urbana 1957
- Phillips, A.S.: The Self Concepts of Trainee-Teachers in Two Sub-Cultures; Brit. J. educ. Psychol. 1963, 33 (2), 154 - 161
- Recum, H.v.: Sozialer Strukturwandel des Volksschullehrerberufes: vom Aufstiegsberuf zum Mangelberuf; Kölner Zschft.f.Sociologie 1955, 7, 574 - 579
- Recum, H.v.: Nachwuchsprobleme des Volksschullehrerberufes in Schleswig-Holstein; Soziale Welt 1955, 6, 153 - 165
- Recum, H.v.: Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität; in: Heintz, P.: Soziologie der Schule, 108 - 119; Köln und Opladen 1959
- Rehberg, E.: Beruf und Berufsbewußtsein der Dipl.-Handelslehrer; in: Frank, B., Rehberg, E. & Hof, A.M.: Untersuchungen zur Soziologie der Lehrer an berufsbildenden Schulen; Frankfurt 1965, 57 - 102
- Remmers, H.H.: Introduction to Opinion and Attitude Measurement; New York 1954
- Rickey, R.W., Fox, W.H. & Fauset, Ch.E.: Prestige Banks of Teaching; Occupation 1951, 30, 33 - 36
- Roth, E.: Einstellungen als Determination individuellen Verhaltens; Göttingen 1967
- Roth, E.: Einstellung, Selbst- und Idealeinschätzung junger Metallarbeiter; in: Scharmann, Th.: Lebensplanung und Lebensgestaltung junger Arbeiter; Bern, Stuttgart 1967, 103 - 178
- Ryans, D.G.: Characteristics of Teachers; Washington 1960
- Sandgren, D.L. & Schmidt, L.G.: Does Practice Teaching Change Attitudes Towards Teaching; J. educ. Research 1955/56, 49, 673 - 680
- Sauter, R.: Der Lehrer als Kollege; Die Schulfachzeitschrift 1966, 19 (2), 65 - 97
- Scheuch, E.K.: Skalierungsverfahren in der Sozialforschung; in: König, R.: Handbuch der empirischen Sozialforschung; Stuttgart 1967, 343 - 384

- Scheuerl, H.: Über das Selbstverständnis der Lehrer; Hamburger Lehrerzeitung 1962, 15. Jahrgang, 619 - 624
- Schneider, F.: Erzieher und Lehrer; Paderborn 1928
- Schrader, H.: Schulpolitik ist Gesellschaftspolitik; Wirtschaft und Erziehung 1961, 13. Jahrgang, 261 - 268
- Schuh, E.: Der Volksschullehrer; Berlin, Hannover, Darmstadt 1962
- Sherif, M.: Group Influence upon the Formation of Norms and Attitudes; in: Hartley, E.L. & Newcomb, T.M. & Maccoby, E.E.: Readings in Social Psychology; New York, San Francisco, Toronto, Chicago 1958, 219 - 232
- Sodhi, K.S. & Bergius, R.: Nationale Vorurteile; Berlin 1953
- Siegel, S.: Nonparametric Statistics; New York, Tokyo 1956
- Sixtl, F.: Methoden der Psychologie; Weinheim 1967
- Smith, H.L. & Hightower, N.C.: Incidence of Functional Disease (Neurosis) among Patients of Various Occupations; Occupational Medicine 1948, 5, 182 - 185
- Snygg, D. & Combs, A.W.: Individual Behavior; New York 1959
- Spranger, E.: Der geborene Erzieher; Heidelberg 1958
- Spranger, E.: Lebensformen; Tübingen 19508
- Steinpel, H.P.: Der Beruf des Volksschullehrers im Urteil von Ermanern; Neue Deutsche Schule, 14. Jahrgang, 1962, Heft 22, 349 - 354
- Strang, M.: Das Bild des Erziehers in der deutschen Dichtung der jüngsten Zeit; Die Höhere Schule 1961, 14 (4), 74 - 77
- Strauss, A.: Spiegel und Masken; Frankfurt 1968
- Sullwold, F.: Konstruktion, Verfüglichkeitsbestimmung von Attitüdekalen zur Erfassung der Aggression bei Jugendlichen; in: Heinrich, K.: Filmerleben, Filmwirken, Filmernziehung; Hannover 1960, 111-167
- Sullwold, F.: Untersuchungen über Einstellungen zum Volksschullehrerberuf; in: Lemberg, E.: Lehrer-mangel und Lehrernachwuchs, 48 f.; Stuttgart 1965
- Tausch, R. & Tausch, A.M.: Erziehungspsychologie; Göttingen 1963
- Terrien, F.W.: Who Thinks what about Educators?; American J. of Sociology 1953, 59, 150 - 158
- Thurstone, L.L. & Chave, E.J.: The Measurement of Attitudes; Chicago 1929
- Tuggenier, H.: Der Lehrer; Zürich 1962
- Tuska, S. & Wright, B.: The Influence of a Teacher Modell on Self-Conception during teacher training and Experience; Proceedings of the 73rd Annual Convention of the American Psychological Association 1965, 297 - 298
- Undeutsch, U.: Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufes; Frankfurt 1964
- Wallen, N.E., Travers, R.M., Reid, J.E. & Wootke, K.H.: Relationship between Teacher Needs and Teacher Behavior in the Classroom; J. educ. Psychol. 1963, 54 (1), 23 - 32
- Walz, U.: Soziale Reifung in der Schule; Hannover 1960
- Webb, W.E. & Nolan, C.Y.: Student, Supervisor, Self-Rating of Instructional Proficiency; J. educ. Psychol. 1955, 46 (1), 42 - 46
- Weber, E.: Analyse der Berufssituation des Lehrers; Schule und Psychologie 1956, 3 (6), 175 - 184

- Weniger, E.: Stand und Probleme der Lehrerbildung in der Bundesrepublik 1951; in: Neue Wege für die Schule, 85 - 113; Mannheim 1953
- Wiesbrock, H.: Über den Ausdruck des "Selbstgefühls"; in: Bericht 22. Kongr. deut. Gesellsch. f. Psychol. 81 - 87; Hsbr.: Thomae, H.; Göttingen 1960
- Wilson, C.W. & Goethals, G.W.: The Relation between Teachers' Background and their Educational Values; J. educ. Psychol. 1960, 51, 292 - 298
- Wright, B. & Tuska, S.: The Effect of Institution in Changes in Self-Conception During Teacher Training and Experience; Proceedings of 73. Annual Convention of the American Psychol. Association, 1965, 299 - 300
- Wurzbacher, G.: Das Dorf im Spannungsfeld industrieller Entwicklung; Stuttgart 1953
- Wurzbacher, G.: Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens; Stuttgart 1954
- Zacharewics, M.M.: Relations between Teaching Attitudes of Prospective Teachers and their Self Description; Dissertation Fordham University, 1963
- Zifreund, W.: Training des Lehrverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen; Beiheft 1 zur Zeitschrift "Programmiertes Lernen und Programmierter Unterricht", Berlin, Bielefeld 1966
- Dissertation Abstracts, Michigan

Lebenslauf

Am 9. Juni 1943 wurde ich als dritter Sohn des Kaufmanns Philipp Bachmair und seiner Ehefrau Frieda, geborene Riedel, in Herrndorf, Kreis Glogau, geboren. Mein Vater fiel im April 1945. Von 1949 bis 1954 besuchte ich die Volksschule in Grafing, anschließend sechs Jahre die Grafinger Oberrealschule und drei Jahre die Luitpold-Oberrealschule in München, an der ich mich im Juni 1963 der Reifeprüfung unterzog. Im November immatrikulierte ich mich für sechs Semester an der Pädagogischen Hochschule München. Die Ausbildung zum Volksschullehrer beendete ich im Juli 1966 mit der 1. Lehramtsprüfung. Nach kurzer Zeit als apl. Volksschullehrer begann ich im November 1966 mit dem Studium der Pädagogik und Psychologie an der Universität Erlangen-Nürnberg. Hier wurde meine Ausbildung nachhaltig beeinflusst durch Herrn Prof. Dr. W. Loch, der mich insbesondere auf die soziale Dimension der Pädagogik verwies, und durch Herrn Prof. Dr. W. Toman, bei dem ich empirische Methoden erlernte.

